DOCUMENT RESUME

ED 370 944 SP 035 311

AUTHOR	Thiessen, Dennis; And Others
TITLE	Innovation in Teacher Education: A Review of Recent Literature = L'Innovation dans la formation du personnel enseignant: Etude de textes recents.
INSTITUTION	Ontario Ministry of Education and Training, Toronto.
REPORT NO	ISBN-0-7778-0184-1
PUB DATE	92
NOTE	306p.
AVAILABLE FROM	MGS Publications Services, 880 Bay Street, 5th Floor, Toronto, Ontario M7A 1N8 Canada (French version ISBN-0-7778-0185-X).
PUB TYPE	Information Analyses (070) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	English; French
EDRS PRICE	MF01/PC13 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Action Research; *Beginning Teacher Induction; Educational Change; *Educational Innovation; *Educational Practices; Educational Trends; Elementary School Teachers; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; Higher Education; *Inservice Teacher Education; Literature Reviews; Partnerships in Education; *Preservice Teacher Education; *Professional Development; Secondary School Teachers
IDENTIFIERS	1980s; *Reform Efforts

ABSTRACT

Innovation has become common fare in all phases (preservice, induction, inservice) of the teacher education continuum. This review of the literature looks at innovative practices since 1987. Six chapters elaborate on innovations in teacher education from different vantage points. The first chapter includes a rationale for the review and summarizes review findings. Chapter 2, "Trends and Themes," situates innovations within the context of educational reform and introduces key innovative themes (collaboration, integration, reflection, experience, and inquiry). Chapter 3, "Innovations by Teachers and in Schools," presents a framework which groups innovations by personal or social form, structure, source, and participant involvement. "Innovations for Teachers Within/Across Organizations," the topic of chapter 4, highlights organizational initiatives introduced to support teacher development. Chapter 5, "Towards a Fundamental Purpose for Innovations," examines different levels of purpose (functional, structural, and visionary). The final chapter, "Present and Future Directions," offers a speculative analysis of innovative trends and possibilities. Appendix A provides references by the continuum (preservice, induction, inservice, and across the continuum); Appendix B provides references on innovations by teachers and in schools (individual, pair and group approaches); Appendix C provides references on innovations for teachers and within/across organizations (support systems, centres, partnerships). (LL)

ED 370 944

Innovations in Teacher Education

A Review of Recent Literature

Principal Investigators:
Dennis Thiessen
Ann Kilcher

With:
Gabriel Bordeleau
Alan Bowd
Patrick Diamond
Michael Fullan
Stan Shapson
Gérald Trottier

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C. Moisse

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

SB35311

Ministry of Education and Training
Ontario

This research project was funded under contract by the Ministry of Education and Training, Ontario. It reflects the views of the authors and not necessarily those of the ministry.

BEST COPY AVAILABLE

A RESEARCH STUDY COMMISSIONED BY THE ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING

Innovations in Teacher Education

A Review of Recent Literature

Principal Investigators:
Dennis Thiessen
Ann Kilcher

With:
Gabriel Bordeleau
Alan Bowd
Patrick Diamond
Michael Fullan
Stan Shapson
Gérald Trottier

This research project was funded under contract by the Ministry of Education and Training, Ontario. It reflects the views of the authors and not necessarily those of the Ministry.

© QUEEN'S PRINTER FOR ONTARIO, 1993

Order Information:

MGS Publications Services
880 Bay Street, 5th Floor
Toronto, Ontario
M7A 1N8

(416) 326-5300
(Toll Free) 1-800-668-9938

Order must be accompanied by a
cheque or money order payable
to the Treasurer of Ontario

Canadian Cataloguing in Publication Data

Thiessen, Dennis.
Innovations in teacher education

Includes bibliographical references.
Issued also in French under title: L'innovation dans la formation du personnel enseignant.
ISBN 0-7778-0184-1

1. Teachers--Training of. 2. Teachers--Training of--Bibliography. I. Kilcher, Ann. II. Ontario. Ministry of Education. III. Title.

LB1707.T53 1992 370.71 C92-092581-2

CONTENTS

ACKNOWLEDGEMENTS vii

CHAPTER 1: INTRODUCTION 1
INNOVATIVE PRACTICES IN TEACHER EDUCATION: A SUMMARY 1
RATIONALE FOR THE REVIEW 1
OUR APPROACH TO THE REVIEW 3
Starting Assumptions 3
Innovations 3
Teacher Education 4
Continuum 4
Context 4
Basic Parameters 4
Time 5
Location 5
Language 5
A Note on Resources and Scope 6
Quantity and Quality 6
Innovative Activity, Not Reports 7
Accessibility 7
Emphases 8
ORGANIZATION OF CHAPTERS AND APPENDICES 8

CHAPTER 2: TRENDS AND THEMES 11
AS PART OF EDUCATIONAL REFORM 11
Intensification 12
Restructuring 14
Changing Place of Teacher Education 15
TRENDS IN PRESERVICE, INDUCTION, AND INSERVICE INNOVATIONS 17
Preservice 17
Induction 19
Inservice 21
State of the Continuum 23
THEMES ACROSS THE CONTINUUM 24
Collaboration 24

Integration 25
Reflection 26
Experience 26
Inquiry 27
Themes in Combination 28
SUMMARY 28

CHAPTER 3: INNOVATIONS BY TEACHERS AND IN SCHOOLS 31
A FRAMEWORK FOR UNDERSTANDING THE SPECTRUM OF INNOVATIONS 31
BY TEACHERS AND IN SCHOOLS 34
Individual Strategies and Approaches 35
Writing 35
Self-Evaluation 37
Teacher as Researcher and Individually Guided Professional Development 38
Working In Pairs 39
Teachers as Colleagues 39
Coaching 40
Mentoring 42
Group Strategies for Professional Development in Schools 43
Support Groups 43
Action Research 45
School Improvement 46
CONDITIONS *FOR* OR *AS* INNOVATIONS? 48
SUMMARY 50

CHAPTER 4: INNOVATIONS FOR TEACHERS AND WITHIN/ACROSS ORGANIZATIONS 51
FOR TEACHERS AND WITHIN/ACROSS ORGANIZATIONS 51
Support Systems 52
Institutes and Short Courses 53
Teacher Leadership Positions 54
Instructional Supervision 57
Centres 57
Teacher Centres 59
Professional Development Centres and Research Centres 60
Professional Development Schools 61

Partnerships 62
School-University Partnerships 63
Networks 64
Organizational Cooperation 65
CONDITIONS *AS* OR *FOR* INNOVATIONS? 66
SUMMARY 67

CHAPTER 5: TOWARDS A FUNDAMENTAL PURPOSE FOR INNOVATIONS 69
FUNCTIONAL PURPOSE: TO IMPROVE TEACHER EDUCATION PRACTICES 70
STRUCTURAL PURPOSE: TO CHANGE THE CONDITIONS OF TEACHER EDUCATION 71
VISIONARY PURPOSE: TO ARTICULATE WHO TEACHERS SHOULD LEARN TO BE 73
A Restructuring Image: Teachers as Reformers 74
An Intensification Image: Teachers as Stewards 76
TOWARDS INNOVATIONS FOR TEACHERS AS REFORMERS 79
SUMMARY 81

CHAPTER 6: PRESENT AND FUTURE DIRECTIONS 82
CHANGING POPULATION OF "TEACHERS" 82
MODES AND STRUCTURES 84
Where Do Teachers Learn? 84
When Do Teachers Learn? 84
With Whom Do Teachers Learn? 84
How Do Teachers Learn? 85
Under What Organizational Arrangements Do Teachers Learn? 85
CONTENT AND PRIORITIES 85
Why Do Teachers Learn? 86
What Do Teachers Learn? 86
Under Which Priorities Do Teachers Learn? 88
What Do Teachers Stand For? 88
CONCLUDING COMMENT 89

APPENDIX A: REFERENCES BY THE CONTINUUM 91
PRESERVICE 92
INDUCTION 93
INSERVICE 94
ACROSS THE CONTINUUM 95

APPENDIX B: INNOVATIONS BY TEACHERS AND IN SCHOOLS 97
INDIVIDUAL APPROACHES 98
PAIR APPROACHES 100
GROUP APPROACHES 101

APPENDIX C: INNOVATIONS FOR TEACHERS AND WITHIN/ACROSS ORGANIZATIONS 103
SUPPORT SYSTEMS 104
CENTRES 105
PARTNERSHIPS 106

REFERENCES 107

ACKNOWLEDGEMENTS

For our review of recent literature on innovations in teacher education, we created one of the innovations we will report, namely a partnership across four universities. We relied on coordination from the Faculty of Education at the University of Toronto (FEUT) and a complex web of participation and support from the Joint Centre for Teacher Development (a cooperative venture between FEUT and the Ontario Institute for Studies in Education), the Faculty of Education at the University of Ottawa, the Faculty of Education at York University, and the School of Education at Lakehead University. We hope our joint effort is another step towards further collaborative work with all of the partners in teacher education.

Many people contributed to the report. We are grateful to colleagues in Canada and the United States who took the time to call us back and share their thoughts about teacher education. We are indebted to Florence Samson for her careful and perceptive analysis of key references and to Rosanna Tite for her timely assistance during our never-ending search for "more". We greatly appreciate the technical, artistic, and editorial support from Frances Tolnai, Vashty Hawkins, Mai Lai, and Gary Pyper. Judith Field gave us the necessary financial management to keep the project and its budget on target. Our thanks extend to our co-workers in each organization.

CHAPTER 1

INTRODUCTION

INNOVATIVE PRACTICES IN TEACHER EDUCATION: A SUMMARY

In recent times, innovation has become common fare in all phases (preservice, induction, inservice) of the teacher education continuum. Unwittingly, the drive to do different things in better ways has sometimes replicated old patterns in new "bottles." Our review of the literature on innovative practices since 1987 however, finds teacher education in a different place, at the core of a broader reform agenda whose mission is to restructure the educational system. Though too early to announce the dawn of a new era, we are optimistic about the significant contribution innovations in teacher education will make to the redirection of our schools and to the education of our students. In Table 1 the major findings of the review are summarized.

RATIONALE FOR THE REVIEW

The Request for Proposals indicated that a comprehensive search of the literature would:

- provide the Teacher Education Work Team of the restructuring initiatives of the Ministry of Education;
- provide awareness of recent research initiatives that would be valuable in the planning and preparation of the Symposium on Innovations in Teacher Education scheduled for Spring 1991;
- provide a resource to assist the Centre for Teacher Education in achieving its objectives (i.e., quality of service to clients, strategic policy agenda for teacher education).

Table 1
Summary of Review Findings

Since 1987, innovations :

- Range from specific changes in strategy and resources to broad reforms in program and structure.
- Increasingly are an integral part of the broader restructuring movement in educational reform.
- Encompass all phases of the teacher education continuum, with particular emphases in induction activities which support beginning teachers and in inservice activities which create new roles for experienced teachers.
- Involve collaborative, integrative, reflective, experiential, and inquiry-oriented practices.
- Emphasize teachers as leaders in their own development and schools as learning places for everyone.
- Enrich school-based teacher development with a complex network of institutional structures such as centres, support systems, and across-organization partnerships.
- Vary in depth of purpose from: improving teacher education practices, to changing the conditions under which teachers work and learn, to articulating who teachers should learn to be.
- To some extent, are guided less by a vision of teachers as stewards and more by a vision of teachers as reformers.
- In the future, will enable teachers to improve their capacity to work equitably and effectively with an increasingly diverse student population.

A more indepth and systematic look at innovations will enable us to understand where changes are occurring and to discuss why they are proceeding in particular ways. More fundamentally, we hope the review will contribute to the informed debate about alternative futures in teacher education and thus enable the four major partners in teacher education – universities, government, school boards, and the teaching profession – to sustain and enhance innovative approaches.

OUR APPROACH TO THE REVIEW

Three things influenced the conduct of the review: our starting assumption about innovations and teacher education, the parameters stipulated in the Request for Proposals, and the state of resources.

Starting Assumptions

Innovations. We began with the broadest understanding of an innovation as any teacher education initiative new for the person, group, or organization reporting on a particular change. The innovation could be a change in strategy, resource, program, structure, or point of view. At the outset, we did not want to limit what we would or would not consider. Yet we maintained a watch on the scope of innovation, noting the range from the modest (for example, replacement, revision, or modification) to the bold (for example, redirection, transformation, or creation) and the intervening effects of time, location, circumstance, and perspective. We elaborate our understanding of innovations throughout the text. In Chapter 5, we argue that the meaning and importance of innovations ultimately depends on our vision of who teachers should learn to be.

Teacher Education. To avoid the tendency to concentrate on preservice teacher education only, we chose to construe teacher education as a career-long process in which teachers continue to learn how to teach. We were curious about variations in strategy, focus, structure, circumstance, control, and priority. In Chapters 3 and 4, we describe the spectrum of innovations as sources of learning for both beginning and experienced teachers.

Continuum. Acknowledging the teacher education continuum involved significantly more than the identification of innovations in preservice, induction, and inservice phases of teacher development. We also recognized the cyclic and interrelated nature of these phases, the growing efforts to pursue similar themes across the continuum, and the prevalence of innovations which simultaneously attend to the educational needs of beginning and experienced teachers. Each chapter directly or indirectly returns to the implications of the continuum for innovations in teacher education.

Context. We doubted that innovations in any form would arise independent of other trends in education. Our "in relation to" perspective lead us to examine the extent to which innovations were interconnected and part of reforms in schools and society. In particular, we wondered whether innovations in teacher education were pulled along by, embedded in, or at the vanguard of educational reform. Chapter 2 introduces how the broader context of reform affects changes in teacher education and Chapter 5 addresses the influence of context on our changing images of teachers.

Basic Parameters

The Request for Proposals stipulated the parameters of time, location, and language. We supported these guidelines, with some adjustments which we outline in the following subsections.

Time. The request was to review *recent* innovations and *current* practices, the literature available since the publication of *Teacher Education in Ontario: Current Practices and Options for the Future* in December, 1987. We avoided duplication of previously reviewed work but felt an innovation-centred search required a different look at the literature. Consequently, we mention some pre-1987 references especially when the information elaborates how innovations in teacher education developed over time.

Location. We were expected to focus on literature from Ontario, Canada, and the United States. The overwhelming number of American references made it important to build a substantial database of Ontario and Canadian references so that later comparisons across countries (we refer to some international sources beyond Canada and the United States) would not be dominated by trends in any one country. We relied on Canadian authors but soon found that this was not always the most reliable entry to the Canadian scene. Some reports by Canadians were about innovations in other countries; some accounts of Canadian innovations were by non-Canadian observers; and some reviews of Canadian innovations by Canadian writers applied frameworks developed in other countries to make sense of directions in Canada. Mindful of these complexities, we sorted out and concentrated our report on Canadian innovations at the local, provincial, and national levels. We refer to non-Canadian sources to elaborate relevant comparisons, to note contrasts in innovations beyond our borders, and to speculate about future directions in teacher education.

Language. The assignment also included comparisons between innovations in French-language and English-language teacher education. We were conscious of the possible differences within the provincial and national French-language community, between the Canadian and European literature (especially from France, Belgium, and Switzerland), and

between the English-language and French-language points of view. The differences between French-language teacher education in a minority province, as is the case of Quebec, and in minority settings are highlighted throughout the document. Based on the sources reviewed, we concentrate on the intersections and commonalities in innovative practices. We value diversity and note it where it exists in the literature, but attend more to the areas that bridge both language communities.

A Note on Resources and Scope

The value of this document depends on the quantity and quality of the literature, the extent to which the literature reflects the innovative activity in teacher education, and the accessibility of the resources. The following comments not only summarize the limitations of the review but also remind us that innovation in teacher education is a relatively recent phenomenon.

Quantity and Quality. In volume, the literature in teacher education is staggering. The conceptual base, though promising in many recent publications, is generally underdeveloped. Empirical or philosophical support for the numerous positions and exhortations about preferred teacher education practices is relatively thin. Innovations are not always embedded in a wider framework or elaborated in a research context. Searches then, generated numerous references; but the quantity far exceeded the quality of the reported work.

We attempted to make judgments about quality. Our task however, was to review the innovations and report on current practices. We attended to documented activities with only some scrutiny for empirical support and conceptual precision. In many cases, it is premature to expect more than preliminary evaluations and formative conceptualizations.

Our report concentrates more on the state of innovative activity with only general references to the prevalence and impact of these changes.

Our review says much about the presence of innovations and little about the prevalence and impact of these innovations on the state of teacher education. Though the evidence is meagre or incomplete, we wonder if innovations touch the lives of most teachers or are of lasting consequence to their development. Our worry is that the flurry of activity is little more than *running on the spot*: teacher education may get in shape but not really go anywhere. Future research should rigorously examine the quantitative and qualitative differences innovations make to the education of teachers.

Innovative Activity, Not Reports. Repeatedly, our contacts with educators involved in innovative projects revealed that the activity outstretched the writing. It is not simply a problem of articles caught in the increasing time lag between the submission of articles or manuscripts and their publication. For many projects, no written account in any form, is planned. More is going on than is or will be reported. The review encompasses only that portion of innovative activity which a relatively small number of educators, usually university-based, chose to write and disseminate.

Accessibility. American resources, through a wide network of databases, clearinghouses, and publishing groups, are far more accessible than Canadian resources. Though growing rapidly, the body of literature on teacher education is in a relatively uncoordinated state. On-line databases such as CD: Education and Éduq have considerably improved this problematic situation. The admirable efforts of the Canadian Education Association (in its publication of the Canadian Education Index), the national library (for example, the Canadiana database), Canadian newsletter and journals, and numerous libraries in Faculties of Education, teachers' federations, and resource centres

notwithstanding, we still have problems of restricted circulation and availability of local or unpublished reports. This is particularly true of documentation pertaining to French language teacher education. Consequently, when reports are written, they may not be known or easily obtainable.

Emphases. Finally, we had to make some difficult decisions about what to include and what to exclude. For the most part, we let the literature determine our emphases. Consequently, we dwell more on the mode (for example, coaching, writing journals, action research) and structure (for example, institutes, centres, school-university partnerships) and less on the content and priorities of innovations.

Resources such as the *Handbook of Research on Teacher Education* (Houston, Sikula, & Haberman, 1990) reminded us of the value of reviewing innovations in teacher education in such content areas as mathematics, science, reading, music, or business education and for such directions as preparing teachers for diversity or as critical "readers" of the hidden curriculum. Mode and structure inevitably intersect with content and priorities, and result in particular forms of innovative activity. In Chapters 5 and 6, we return to this intersection and discuss its implications for present and future reform in teacher education. The major portion of the review however, focuses on innovative trends in form and structure, the current emphasis in the literature.

ORGANIZATION OF CHAPTERS AND APPENDICES

To some degree, the following chapters elaborate innovations in teacher education from different vantage points. In this sense, the chapters stand alone although the sequence does try to interrelate the following emphases:

Chapter 2 Trends and Themes

We situate innovations within the broader story of educational reform, then identify the major innovative directions at each phase of the continuum and introduce the key themes running through the innovations (collaboration, integration, reflection, experience, inquiry).

Chapter 3 Innovations by Teachers and In Schools

In both Chapters 3 and 4, we describe innovations in terms of assumptions, typical approaches, and variations. We present a framework which groups innovations by personal or social form (by oneself, with another, in a group), structure (unit, support system, centre, partnership), source (in the school or within/across organizations), and participant involvement (by or for teachers). Chapter 3 reviews writing, self evaluation, individually guided professional development, teacher as researcher, teachers as colleagues, coaching, mentoring, support groups, action research, and school improvement.

Chapter 4 Innovations for Teachers and Within/Across Organizations

We continue our look at the spectrum of innovations, but shift to the many organizational initiatives introduced to support teacher development. This chapter highlights institutes and short courses, teacher leadership positions, instructional supervision, teacher centres, research and development centres, professional development schools, school-university partnerships, networks, and other forms of inter-organizational cooperation.

Chapter 5 Towards a Fundamental Purpose for Innovations

In Chapter 5, we examine different levels of purpose (functional, structural, and visionary) and the importance of a sense of purpose to meaningful reform. We argue for the image of teachers as reformers as the guiding vision for future innovations in teacher education.

Chapter 6 Present and Future Directions

We end the review with a more speculative analysis of innovative trends and possibilities. Future innovations will continue to elaborate alternative modes and structures of teacher education, but with a more varied teaching population and with a greater emphasis on what is pedagogically and socially most important for teachers to learn.

The chapters are ordered from more general (Chapter 2) to more specific (Chapters 3 and 4) to more complex (Chapters 5 and 6) statements about innovations. Readers may want to sample the concrete innovative snapshots of Chapters 3 and 4 before examining the surrounding Chapters 2, 5, and 6. Our approach to the chapters permits some skimming and skipping without compromising the flow of the text.

Finally, we chose to clarify and discuss innovative trends rather than to illustrate and profile innovations in particular places. The appendices direct the reader to a small sample of valuable references on innovations in Canada and elsewhere. An asterisk by an author's or institution's name indicates that the reference includes Canadian information. An arrow by the references denotes those sources we find particularly useful. Appendix A lists references for preservice, induction, and inservice teacher education , and across the continuum; Appendix B organizes references for innovations introduced in Chapter 3; and Appendix C compiles references for innovations reviewed in Chapter 4. The amalgamated reference list repeats those mentioned in the appendices and adds other noteworthy sources uncovered during the search process.

In this report, we introduce and contextualize innovations from different perspectives. Our conceptual approach to practice hopefully helps the reader to understand the past, present, and future directions in teacher education reform.

CHAPTER 2

TRENDS AND THEMES

Teacher education has increasingly been in the spotlight, for some time as an aid to reform, then as a problem to solve, and more recently, as one of the focal points of calls to restructure the educational system. A barrage of commissions and reviews in Canada (see Province of British Columbia, 1988; Fullan, Connelly, & Watson, 1990) and the United States (Association of Teacher Educators, 1991; Sikula, 1991) have both captured the state of and anticipated changes in teacher education. In this chapter, we analyze the place of teacher education within the broader reform movement, note trends in the preservice, induction, and inservice phases of the continuum, and introduce the thematic commonalities of recent innovative practices in teacher education.

AS PART OF EDUCATIONAL REFORM

Innovations in teacher education have been inextricably linked to broader educational reforms. Frequently reforms define what teachers should change in their classroom and school practices. Teacher education becomes one vehicle for teachers to learn how best to implement the changes. To some degree then, the legacy of struggle in educational reform is also a comment on the limited success of teacher education.

The modern era of educational reform dates from the late 1950s through various starts, stops, and u-turns, to the current tug of war between intensification and restructuring (Fullan, 1991, p.7). In the following subsections, we portray: the enduring pattern of

intensification and the four overlapping phases in its history, the recent rise of restructuring as an alternative to intensification, and the changing place of teacher education in these two movements.

Intensification

Educational reform has relied on successive waves of intensification to improve what and how teachers teach. The focus and sophistication of intensification have shifted but the pattern has remained the same, namely, reform through centralization, standardization, structured direction, and strategic intervention. Consequently, mandating resources, prescribing curricula, developing benchmarks, matching tests to programs, articulating implementation procedures, or defining roles and responsibilities has each had its turn at solving the reform puzzle. A rough chronology is evident but we believe that the waves (products and resources, frameworks, processes, and management) overlap and combine in even more intensified arrangements.

The first wave emphasized *products* and *resources*. Effective reforms depended on designing and disseminating the best practices and programs. If the right answer was found and sufficient "front-end loading" occurred (for example, thorough planning, development, and pilot testing), then change would follow. The "answers" of the nineties are in such areas as computers, creative and critical thinking, and responsive programming.

Often products did not reach or have an impact on classrooms. These failures of implementation prompted a second wave, one which focused on *frameworks* for bringing about change. Understanding what implementation is – its dimensions, factors, strategies, and enabling conditions – and building models which utilize this knowledge were essential to overcoming the obstacles of reform. The design of exemplary products and resources

was only the first step in a carefully ordered and rational implementation framework. Recent expressions of this wave include implementation approaches derived from planned change models, organizational development formats, or system theories.

Sporadic implementation successes within some frameworks stimulated a third wave of intensification centred in the school and on the *processes* which sustained the institutionalization of reform. Timely, coordinated, and contextually sensitive approaches in the workplace helped teachers to adopt and adapt the change. Products assisted and models framed reforms; but on-site interventions offered support for the actual application of innovative practices. Current efforts in school-based staff development, peer coaching programs, or school improvement projects are attempts to introduce more effective change processes in schools.

The cumulative impact of adjusting products, frameworks, and processes were sometimes encouraging but often unwieldy. A fourth wave followed quickly to deal with the *management* of change. With so many elements to consider, coordinate, and control, reform required organization, supervision, and long-term direction. Plans needed improvement, models needed revisions, support needed modifications, and all needed to work together for maximum effect. Ongoing training programs for principals as instructional leaders, performance appraisal policies, or specifications of roles and responsibilities in the change process are today's examples of this management wave of intensification.

Over time, intensification thus became a multi-faceted movement. Successful educational reform looked to better practices to apply (products and resources), an ordered path to follow (frameworks), improved training and support (processes), and organized and consistent leadership (management). The solutions to problems in reform followed a

familiar sequence: first to work harder (for example, use more comprehensive design procedures), and then to work smarter (for example, link staff development and supervision practices), but rarely to work differently. Restructuring presented a possible alternative to repeated waves of intensification.

Restructuring

The waves of intensification had moved closer to schools and teachers. Schools were not only the destinations but also the units of change. Teachers were not only the recipients and contractors but also the implementors in the process. Yet the continued adherence to centralized control, technical efficiency, and rational organization left the basic foundation of intensification intact. Reformers frustrated by the perpetual tinkering of intensification argue that the system itself had to be dismantled and restructured. They feel that schools need the capacity to reallocate and mobilize their resources, to re-negotiate the conditions of work, and to determine, in concert with other stakeholders, the goals for which they will be held accountable. In restructuring, schools are the primary units of decision making and teachers are the agents if not generators of change.

Restructuring emphasizes decentralization, adaptation, and school-based responsibility for reform. It can include collaborative management strategies, new and redesigned relationships among teachers (for example, as mentors, peer coaches, or lead teachers), greater authority for teachers in instructional decisions, involvement of students, parents, and the community in determining the mission of the school, altered conditions of work (for example, time for cooperative planning during the day), or more diverse, interactive, and integrated classroom practices. These varied and sometimes bewildering translations of restructuring in practice expose its tenuous status as the newcomer to the reform movement.

Restructuring calls for further analysis when applied to French-language education, especially as it is conducted in provinces where French-language students are in a minority setting. We are witnessing the establishment of autonomous French-language boards of education. This trend began in the provinces of Ontario and New Brunswick and is being explored systematically in Manitoba, Saskatchewan, Alberta, and British Columbia. Such administrative changes are aimed at developing schools which reflect through their mission and educational objectives the specific needs of the French-language communities. In turn, such schools call for a teacher education process which responds to the unique needs and aspirations of French-language education.

Intensification by no means has gone away, but for the first time, another voice is audible from a group of reformers who want to redirect and not simply improve what teachers do. In its tussle with intensification, restructuring struggles to build a different track, one that is more than another wave of intensified solutions to reform problems. As part of its attempt to be different, restructuring offers a new place for teacher education in reform.

Changing Place of Teacher Education

The "place" of teacher education in reform refers to its status within the change process and to the location of its work. Innovations in teacher education tend to follow the lead established in each wave of intensification. While emphases shifted, teacher education remains in a support role and outside of schools. In the earlier waves (products and resources and frameworks), teacher education was primarily a supplier of beginning teachers. Revisions in the entry and exit requirements of preservice teacher education helped to maintain some level of quality assurance. If beginning teachers were competent, then they could implement innovative practices.

As subsequent waves (frameworks and processes) revealed the complexities of implementation, attention shifted to updating the education of experienced teachers. Additional qualification courses were developed by either ministries or faculties of education and, in some cases, were tied to advancement in salary and promotion. If experienced teachers had incentives to improve their qualifications, then they would increase their ability and inclinations to use the reforms.

In later waves (processes and management), teacher education became more job-embedded and focused on the application of legislated reforms. Systematic assistance and supervision expanded at all levels. If experienced teachers had guidance from experts and engagement from those in authority, then they would develop the capacity to sustain their implementation efforts. Each wave simply redefines the obligation of teacher education. Its "place" is in the service of intensification, initially and at later points in teachers' careers as a source of credentials and, in the workplace, as an aid to change.

In intensification, teacher education is part of the supporting cast with various roles to play in educational reform. Its primary function is to prepare, guide, and certify those who will carry forward legislated changes. Its place is in the service of the reform agenda through programs conducted at some distance from the main arenas of reform, the schools. Determining better ways to do things for educational reform is the goal of most innovations in teacher education. In contrast to its service status and distant location in intensification, teacher education is one of the core platforms of the restructuring movement. Innovations in teacher education can occur prior to or along with other reforms. Where restructuring takes hold, teacher education becomes part of the changing fabric of school life.

Restructuring is very much about teachers learning how to work in different ways in schools. It strives for a workplace in which prospective, beginning, and experienced teachers have the resources and collective autonomy to work and learn together. In their perpetual efforts to improve what they do, teachers simultaneously attend to their responsibilities as learners and as reformers. By placing teacher education at the heart of reform, restructuring gives new status to the learning of teachers in the workplace.

TRENDS IN PRESERVICE, INDUCTION, AND INSERVICE INNOVATIONS

Within each phase of the continuum, innovative activities have increased, clustered around particular areas, and diversified in form. The following three subsections summarize the educational trends for teachers during initial preparation (preservice), in the early years (induction), and throughout their careers (inservice). In the fourth subsection, we comment on the state of development in each phase and the interrelated nature of the continuum. See Appendix A for selected references organized by and across the three phases.

Preservice

Preservice teacher education is clearly in transition pressed by a growing number of reports calling for renewal and redirection. Innovations have primarily come from the faculties of education, though their traditional responsibility for initial preparation is increasingly under greater scrutiny by school boards in need of new teachers. The major changes are in admissions, programs and structures, and relationships within the university and with the schools.

Revised admission requirements are innovative responses to the identification of prospective teachers. In addition to academic records, admissions can depend on previous experiences (for example, child care or social services or assistance in schools), socially relevant attributes (for example, culture, race, language, or gender), or market demands (for example, shortages in particular subject areas or divisions). For many faculties, these considerations have lead to more comprehensive admission procedures (for example, interviews, experience profiles) and in some cases, alternative routes to entry (for example, apprenticeship programs). In French-language teacher education programs specific attention is paid to language competencies. Oral and written language competencies are assessed through formal testing instruments and remedial measures are taken during the preservice program for students whose mastery of the language must be improved. The goal is to select intellectually competent applicants who have demonstrated their success with learners, reflect the changing composition of Canadian society, and can meet the needs of schools.

In line with the broader reform agenda, faculties of education have added courses and modules in such areas as computers, Native education, French immersion, multicultural education, second-language instruction, whole language, cooperative learning, critical thinking, and learning styles. Faculties of education preparing teachers for French-language schools are making concrete modifications which reflect and enhance the particularities of this educational environment. The most obvious differences refer to the pedagogy for French first language as it also applies to learners whose mastery of the language has been eroded through the process of assimilation. At a more structured level, recent reviews have prompted the reorganization of both the programs and departments assigned to deliver programs. The components of general education, methods and foundation courses, and field experiences are better articulated and in varied configurations.

Departments are either realigned or consolidated into larger and program-based units. The intent is to create a more enabling environment for preservice reform.

Concomitant with program innovations are improved linkages within the university and with the professional communities. Faculties of education are involved in cooperative planning with arts and science faculties to coordinate and, in a few instances, interconnect programs. Projects with schools and school boards are designed to extend field experiences, to train associate teachers, and to combine preservice, induction, and inservice activities. Reaching out for other partners in preservice teacher education acknowledges that faculties of education may have the most at stake but are not the only stakeholders in the initial preparation of teachers.

Innovations in preservice teacher education are "answers" to the following questions:

- Who should become teachers?
- What programs should prospective teachers experience?
- How should other stakeholders be involved in the initial preparation of teachers?

The challenge is not only to come up with new answers to old problems but also to reconceptualize old problems in new ways.

Induction

At a time when more beginning teachers are (and will continue to be throughout most of the 1990s) in demand, induction has "elbowed" its way into prominence once again. Schools and school boards have orchestrated most of the innovative efforts to induct their new staff into the workplace, but faculties of education have shown greater interest in following and

assisting their graduates into their first years as teachers. Innovations continue in programs, conditions, and roles.

At the school board level, beginning teachers frequently attend orientation sessions prior to the start of the school year. During the year, further meetings are arranged to provide information (for example, about available resources or regulations), training (for example, in classroom management, long range planning or student evaluation), or contact with colleagues (for example, other first-year teachers, consultants, or psychologists). The programs strive to create informed employees and to support the professional development of beginning teachers.

In some locations, induction strategies also include adjustments in the conditions of work. Beginning teachers can receive preferred assignments (which may include a reduced workload), more release and planning time, and a greater concentration of resources in the form of supplies and supervision. The transitions into a new career are complex and need the best possible circumstances for success. The induction process is also becoming a priority in French-language schools. Larger and more established school boards are developing formal orientation sessions for new teachers. The challenge is greater in schools boards where French-language education is a small part of the total system. Yet, in such settings, the development of networks, support systems, and assistance is crucial.

Another changing condition is the ongoing and formal association with experienced teachers. New roles – mentors, buddies, or partners – have been designated to give beginning teachers daily assistance. The regular contact with experienced colleagues contributes to the socialization and development of beginning teachers.

Innovations in induction are "answers" to the following questions:

- What program should beginning teachers experience?
- Under what conditions should they work?
- Who should be responsible for their ongoing support?

Induction has the potential to be the linchpin in the continuum bringing together phases and stakeholders previously independent of one another. Working with beginning teachers raises questions about where they have been (preservice) and how they can be helped to get where they are going (inservice). The challenge is to bring induction into line with preservice and inservice teacher education without perpetuating the old line.

Inservice

Partly in response to an accelerating reform agenda in schools, inservice teacher education continues its pursuit of more effective practices. Schools, school boards, teachers' federations, ministries of education, faculties of education, and more, all offer inservice programs. Innovations concentrate on the redesign and expansion of available options, school-focused strategies, and the involvement of teachers.

Experienced teachers have more to choose from, and more choices to make. Diversification is the norm. In a review of the inservice education of teachers (INSET), Eraut (1987, p. 731) describes the range of activities currently in use:

> The course mode tends to dominate INSET provision. Other modes include group work such as discussion groups, study groups, reading groups, conferences, and staff meetings; and participation in development activities such as materials production, curriculum design, or school-based evaluation. A fourth type of mode is an advisory service, in which advice or assistance is provided to an individual or group of teachers by a fellow-teacher, supervisor, district advisor, or external consultant. A fifth mode, personal INSET, includes private study, various forms of self-evaluation, and reflection on one's teaching. Then finally there are various experiential

> modes, ranging from minimal involvement by attending a demonstration or making a brief visit, through short periods of participant observation in other schools or work experience outside the education sector, to long secondments of a year or more to curriculum projects, research projects, or advisory or "master teacher" roles. Participation in team teaching and acting as a tutor to trainee teachers can also be considered as a form of job-embedded experiential INSET.

The school has become the preferred site of inservice activities. In courses and programs, professional development strategies include problem solving about actual situations, feedback from peer observations, follow-up support, or applications of new practices in simulated or classroom settings. School improvement and evaluation projects incorporate individual professional development plans. By linking and, where possible, centering activities in the workplace, inservice teacher education hopes to enhance its impact.

The effectiveness of options and school-focused strategies depends on the participation of teachers. In many schools, teachers have greater resources (for example, time or money to attend workshops) and incentives (for example, encouragements or career ladder opportunities). With the identification and assignment of teacher leaders, some practitioners have chances to guide beginning teachers, promote curriculum implementation, or foster collegial work. The emphases are both getting teachers involved and finding teachers to lead the involvement.

Innovations in inservice teacher education are "answers" to the following questions:

- How should inservice approaches vary?
- In which ways should teachers learn in classrooms and schools?
- How should teachers be involved in their own professional development?

The promise implied by this array of innovations is complicated by the presence of so many sponsoring agencies and the threat of competition and duplication among those agencies.

As these stakeholders edge towards each other, the challenge becomes coordinating inservice programs so that no one partner dominates the joint effort. This challenge of partnership is increased when one examines the perspective of French-language inservice education where geographical dispersion, small numbers of professionals, and fewer agencies and institutions call for further collaborative efforts. In these conditions, trends already point to the necessity of distance education and inter-provincial collaboration. Such collaboration is not easily achieved in a context where education is a provincial jurisdiction.

State of the Continuum

Considerable innovative activity is happening in each phase of the continuum. Preservice teacher education is awakening to the traditions of its practice (see Zeichner and Liston, 1990) and is embarking on a path toward new possibilities. Induction is in the middle of a growth spurt and glancing both ways along the continuum for assistance and direction. Inservice teacher education happens in more ways, in more places (especially in the schools), and with greater frequency. Moving along the continuum from preservice to induction to inservice teacher education, the activity increases with the greatest bulge in the inservice years.

Innovations which connect the phases are also emerging. Links are developing between induction and inservice and, to a lesser extent, between preservice and induction. The concentration of resources in centres, programs, or partnerships often are designed to coordinate the development of teachers across the continuum (for example, in consortia, professional development schools, or teacher centres). As we assume a more holistic view of the continuum, themes appear across the spectrum of innovations.

THEMES ACROSS THE CONTINUUM

Placing innovations along the continuum helped us to understand the unique conditions that influence the use of new practices in particular settings and during certain phases of a teacher's career. We soon realized however, that innovations also exemplified themes that were characteristic of reforms across the continuum: collaboration, integration, reflection, experience, and inquiry.

We are reluctant to use such terms for fear that they would trigger a "glazed" look or a "headnodding" reflex and little else. These terms have indeed become slogans, and as such can hide rather than illuminate meaning. Yet they do capture quite well, we think, the thematic directions of recent innovations. Consequently, we will persevere with the use of these terms with the hope that we can use them as a heuristic framework to uncover more fundamental aspects of the innovations. The following subsections introduce the themes and their variations. In anticipation of Chapters 3 and 4, we will differentiate themes as they apply to innovations which focus on personal and interpersonal changes and those which focus on intra- and interorganizational changes.

Collaboration

Collaborative innovations depend on the capacity of teachers and organizations to engage in a process of mutual development. Participants strive to share their expertise (provide assistance, exchange resources, swap stories), their understanding (negotiate meaning, cooperatively plan, deliberate alternatives), and their control (joint decision making, mutual influence and constraint). Learning to teach is an interactive process.

The emphasis on collaboration is in reaction to the professional isolation of many teachers, the uncoordinated and disconnected experiences with professional development, and the need for collegial support and organizational renewal. Some concerns linger over the shift from individual to collective autonomy, the right of privacy, and the preference for more personal forms of teacher education (Little, 1990).

Many of the teacher leadership initiatives - mentoring, coaching, lead teachers - are examples of collaborative innovations. Organizational partnerships - teacher centres, school-university consortia, professional development schools - are structural versions of collaborative endeavours.

Integration

Integrative innovations are about connections, in ideas, experiences, courses or programs, individuals or groups, and procedures or structures. Participants seek linkages (clarify roles, define relationships), determine common elements (discover themes, create bonds), or become a unit (synthesize interests, build from common goals). Development comes from the combination of previously discrete phenomena.

Integration is encouraged on similar grounds to collaboration. The frustration of fragmented activities, the lack of synergy, and the problems of repetition and contradiction reinforce the importance of integration. In tension with the desire for connections are the need to differentiate, the preference for working through things one at a time, and the desire to manage the educational process.

Integration is common to many innovations. Teachers use videotapes of classroom events to reconstruct, reconsider, and make sense of their experiences. Preservice teacher

education programs interrelate clinical and course work. In action research projects, teachers conduct personal inquiries as a basis of dialogue, critique, and eventually school improvement.

Reflection

Reflective innovations involve the intuitive and deliberate consideration of practice. Participants review what works in the circumstances of the moment (adapt spontaneously, assess technical merits), explore the assumptions embedded in their actions (make the implicit, explicit; define images), and critique the choices represented by their decisions (evaluate reasons and implications). The source of learning is in the construing and reconstruing of what is done and why it is done in particular ways.

Reflection is a response to the increasing demands to justify teaching, the problematic separation of theory and practice, and the low status of practitioners' knowledge. The pressure to act, to get on with the job and the inclination to attend more to others (students) than oneself are traditions which confront reflection.

Individuals who write journals can alter the scope of their reflections and consider classroom, school, or societal consequences of their behaviours. Institutes sometimes assign biographical and autobiographical projects as tools for reflection.

Experience

Experiential innovations acknowledge the importance of context and the personal and practical significance of the situation in which individuals work. Participants carry back validated practices to their workplace (try out ideas, test applications), adapt particular

approaches to their own settings (change routines, elicit alternatives), or generate novel solutions (solve problems, create a new strategy). Doing one's job is simultaneously learning to do one's job.

The shift to embed learning in experience is a result of the repeated failures of transfer, the powerful and frequently inhibiting influence of the workplace on change, and the disillusionment with more conceptually sound but contextually weak innovations. Some worry that those who best learn through theoretical and training modes will have fewer opportunities.

A number of the school-based innovations - associate/cooperating teachers, self-evaluation, school improvement - ground their endeavours in experience. Training modules use experience for rehearsal and feedback.

Inquiry

Inquiry-oriented innovations build on the ongoing efforts of teachers to make sense of their classroom experiences. Participants use their conversations and observations to search for understanding (ask questions, record happenings), to improve of current practices (compare perspectives, plan-act-observe-reflect), or to question what is or should be (review possibilities, analyze options). Exploring the puzzles and perplexities of daily occurrences is an educational endeavour.

The focus on inquiry counteracts the tendency to give priority to knowledge produced by researchers, to doubt the ability of practitioners to study themselves, and to distrust the varied findings of practitioner research. Inquiry by practitioners can collide with demands to apply proven practices and to adhere to predetermined standards.

An informal record of particular students, an interview with a colleague, or an observation of another classroom offers a reflexive source for mutual understanding. Action research is a process in which teachers critically examine and improve their situations and practices.

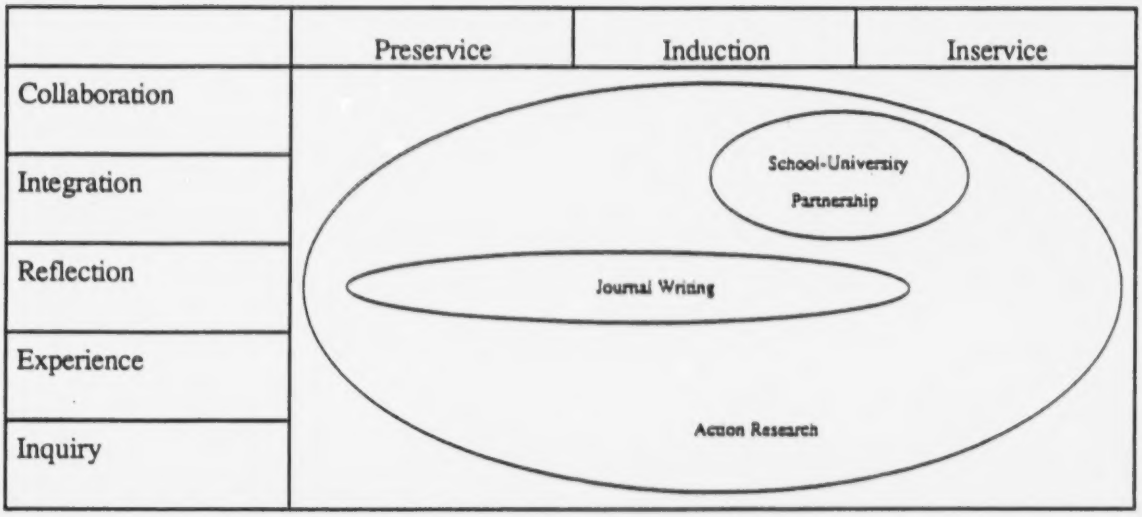
Themes in Combination

Though collaboration and then reflection are the most prevalent themes, we found that many innovations combined two or more themes with different emphases, permutations, and applications. Figure 1 provides a way of plotting and demonstrating the thematic complexity and continuum presence of innovations. For example, journal writing is an integrative and reflective innovation in evidence across all phases of the continuum; a school-university partnership is a collaborative and integrative innovation most frequently occurring in induction and inservice projects; and action research incorporates the five themes across the continuum. We will return to this thematic review after we introduce the spectrum of innovations in Chapter 3.

SUMMARY

For thirty years, we have tried to improve the system which defines and directs educational reform. Despite some notable successes, the results of these concentrated efforts have been mixed and often disappointing. We now stand at a juncture with two roads to educational reform open to us: one which continues along the path from the past, intensifying our resolve to improve existing approaches, and the other which unravels and restructures schooling. Each road poses quite different places for teacher education.

Figure 1
Themes Across the Continuum: Three Innovations



The road of intensification takes us into further tightening of the reins, into measures to make the system more efficient and the teachers and schools more accountable, and into steps to increase standards. In this track, teacher education is the vehicle which transports teachers towards the reform agenda. In contrast, the route of restructuring includes more authority in schools to make curricular and organizational decisions, greater responsibility among teachers to initiate and support their own development, and reconstructed conditions of work for teachers and students. Teacher education in a restructured system is part of the road, as one of the cornerstones on a different path to educational reform. Recent innovations in teacher education arise within the tensions of these distinct reform movements.

Within the world of teacher education itself, we have a greater consciousness about the continuum of teacher development and the shared responsibility of many stakeholders for

the growth of teachers throughout their careers. We are moving teacher education into the workplace with greater participation of teachers and more organizational support. As a result, innovations both exemplify and foster collaboration, integration, reflection, experiential learning, and inquiry. At the heart of this innovation process is a changing image of the teacher, a discussion we take up in Chapter 5.

Innovations in teacher education occur in particular ways (themes), at various points in a teacher's career (continuum), and under certain conditions and priorities (educational reform). In this chapter, we have considered these broader elements in order to provide some context for understanding the spectrum of innovations "by teachers and in schools" (Chapter 3) and "for teachers and within/across organizations" (Chapter 4).

CHAPTER 3

INNOVATIONS BY TEACHERS AND IN SCHOOLS

In this chapter and the following one, we depart from the previous discussion of themes and trends in teacher education reform, and turn our attention to specific innovations. First, we present a framework for considering the array of innovations in teacher education. The framework broadly divides innovations by the extent to which changes occur in schools or through initiatives of other organizational units *and* by the degree to which teachers determine the reasons, content, and method of the change. Chapter 3 focuses on school-based and teacher-directed innovations, while Chapter 4 concentrates on innovations designed outside the school in support of teacher development. In Appendix B, a companion to this chapter, selected references for each of the innovations are compiled.

A FRAMEWORK FOR UNDERSTANDING THE SPECTRUM OF INNOVATIONS

The list of innovations in progress or on the drawing boards is long and growing each day. Similar innovations sometimes have very different labels. Similar labels sometimes described different innovations. As we reviewed the literature and added to our list, it became increasingly apparent that there were some patterns in form, structure, source, and participation. First, we sorted the innovations into two larger categories and then into subgroups within each category. We determined the key elements and assumptions of the innovations in each group and then selected examples that we would profile for illustrative purposes.

The framework we developed to organize the large set of innovations (see Table 2) is intended to guide practitioners, researchers, and policy makers in understanding and selecting among the options. We divide the innovations into two categories: (1) By Teachers and In Schools and (2) For Teachers and Within/Across Organizations. Where the first set focuses on what teachers do, with whom, and under which circumstances, the second set concentrates on what organizations do, with which resources, and within what configurations. The former recognizes the powerful influence of the school on teacher development and the capacity of teachers to determine the best way to learn in the workplace. The latter acknowledges the organizational factors that frame teacher education and the likelihood of improvement with timely and appropriate support. Overlap can and does occur across the two categories. Yet, the innovations are different in the involvement of teachers, the sources of learning, and the priorities of practice.

For each innovation profiled we provide a definition (what it is), describe the key components (how it works), and discuss some examples of how it is implemented in different ways (variations within the approach). We highlight some innovations in more detail and provide briefer descriptions for others. The longer profiles are of innovations that appear more frequently in the literature, seem to be gaining momentum, or are indicative of a major shift in direction. The shorter explanations of others demonstrate variations and alternatives.

We continue our thematic focus and, for the most part, do not highlight innovations according to their place on the teacher education continuum. At first glance, our framework appears most applicable to inservice teacher education. To a degree, this interpretation is accurate. Much of the innovative activity has concentrated on the development and revitalization of both experienced teachers and the schools in which they learn and work.

Table 2

The Spectrum of Innovations: A Framework

Strategies By Teachers and In Schools

Individual	• writing • self-evaluation • teacher as researcher • individually guided professional development
Pairs	• teachers as colleagues • coaching • mentoring
Groups	• support groups • action research • school improvement

Strategies For Teachers and Within/Across Organizations

Support Systems	• institutes, short courses • teacher leadership positions • instructional supervision
Centres	• teacher centres • research and professional development centres • professional development schools
Partnerships	• school-university • networks • organizational cooperation

But the rationale for this emphasis includes a bridge to and catalyst for similar changes in the preservice and induction phases. We see some *ripple effects*. Our framework however, is more inclusive arguing similar innovations across the continuum without pinpointing their origins in any one phase. Consequently, writing journals, coaching, or school improvement projects are examples equally available to the development of student, beginning, and experienced teachers. Innovations by teachers and in schools then apply across the continuum.

BY TEACHERS AND IN SCHOOLS

Teachers learn "by doing", "through experience", "from within the action", "on the job", and "in the workplace." Such slogans and phrases represent a view of teacher education that begins with teachers as the primary sources and agents of their own learning, and the school and the interactions within the school, as the base of and medium for development. Innovations in this category then, are in the hands and minds of teachers as part of their daily work in classrooms and schools. Teacher development is coupled with school development; individual development is embedded in organizational development.

When teachers are organizing for their own professional development they tend to work alone, with one other person, or in groups. We see two levels of groups working together for teacher development. In some cases, small groups of teachers work on a project while other strategies involve entire staffs in problem solving and decision-making to change workplace conditions in schools and learning conditions in classrooms.

Individual Strategies and Approaches

Teachers, individually and independently, have always continued to learn about teaching. They have employed both informal and formal ways to stay abreast of current trends and new strategies, in search for answers to the problems they encounter daily in their classrooms. Reading, researching, and taking courses have been enduring strategies over the decades. Individual approaches to learning begin in preservice with course work and extend throughout teachers' careers. For some teachers the preferred way of learning is personal and private.

A repertoire of strategies is available for teachers who prefer to learn on their own. Thinking about and inquiring into their daily classroom and school experiences makes explicit the knowledge and skills teachers bring to their work. Individual approaches value the personal and practical dimensions of teachers' knowledge and the self-reliant capacity of teachers to direct their own learning. Classrooms become laboratories for the development of both students and teachers.

In this section, four individual strategies are considered. Writing and self-evaluation are described and discussed as approaches individuals are using to better understand, critique, and change their practices. Teachers as researchers and individually guided professional development are two other strategies increasingly being recognized as valid ways to grow and develop as professionals.

Writing. Writing as a form of professional development has blossomed in the past decade. Teachers are being encouraged to record their activities and practices, thoughts and feelings as a way of understanding and learning from experience. Writing helps teachers to reflect on the themes, rhythms, and regularities of classroom life. It provides them with a

way of making the implicit explicit. It assists teachers in articulating the personal practical knowledge that they accumulate through their many interactions and exchanges inside classrooms every day.

Teachers are engaging in a range of writing practices. Holly (1989) describes the differences between logs, diaries, and journals. A log is a regularly kept record of facts and descriptions of activities and events. A diary is a more spontaneous record of personal interpretations, observations, thoughts, and feelings. A journal, which can include both facts and feelings, is a comprehensive and systematic attempt at writing to clarify ideas and experiences over time. Eight types of writing are also identified by Holly: journalistic, analytical, evaluative, ethnographic, therapeutic, reflective, introspective, and creative.

Connelly and Clandinin (1988) describe four other kinds of writing that they refer to as tools for reflection. They encourage the writing of autobiographies and biographies. Document analysis is a third form of writing they suggest. This involves teachers in reviewing previous items (outlines, lesson plans, units, letters, day books, student notebooks) that have been written and summarizing the patterns or irregularities they find following analysis. They also propose letter writing as yet another way for professionals to engage in an ongoing dialogue about their work.

Various kinds of writing are being incorporated into teacher education activities at all points on the continuum. While writing begins as a solitary exercise sometimes it is the basis for interaction with colleagues as shown in some of the examples that follow. Student teachers are documenting their changing conceptions of teaching in journals during preservice courses and practicum experiences. Beginning teachers and their mentors are exchanging letters, and experienced teachers are writing stories about their teaching episodes and incidents at workshops and as part of support groups.

Self-Evaluation. Self-evaluation involves teachers as the sole critics and agents of their own professional development. Oberg (1988, p. 188) asserts,

> To become an autonomous professional, you must begin to take upon yourself the responsibility for evaluating your teaching. That is, you must learn how to pause at regular intervals and take stock of your performance and its effects, making your own comments about your strengths and weaknesses, and generating your own agenda for improving your teaching practice.

Self-evaluation is a view or attitude toward teaching rather than simply a strategy per se. Self-evaluation implies a disposition to be self-critical and reflective about teaching. This means that the individual continually steps back from the dailiness of teaching, examines the dynamics and processes in action, and asks questions such as: How well am I using my teaching techniques and skills? How well do my chosen techniques and skills suit the goals I am trying to achieve? Which goals are worth emphasizing? How worthwhile are my teaching goals? (Oberg, 1988).

While self-evaluation can be done informally in one's head, a number of ways are discussed by different writers to structure and organize the self-evaluation process. Oberg (1988) encourages student teachers to be their own critics and outlines a four-step sequence for: description, analysis, critique, and invention. Hunt (1987) describes a number of writing exercises to help teachers bring out their beliefs, concepts, models, and metaphors about teaching, students, and outcomes. He also describes the C-RE-A-T-E cycle that guides teachers to apply their implicit theories to professional concerns. In this process teachers state their concern, reflect (summarize their implicit theory), analyze to develop a plan, try out the plan, and evaluate the experience. Killion and Todnem (1991) describe a "photo album" strategy where teachers develop a chart articulating their characteristics, outcomes, strategies, common themes, common goals, common tactics, and define a

redirected plan. All describe ways to engage teachers in self-evaluation of their beliefs and values, practices and strategies, impacts and outcomes.

Self-evaluation strategies are emerging as concrete ways to aid teachers in reflecting on, in, and for practice. They place the risk, experimentation, and reward of evaluation on the shoulders of teachers.

Teacher as Researcher and Individually Guided Professional Development. Two other individual approaches to teacher development are teacher as researcher and individually guided professional development. Both are briefly described to illustrate the alternatives available to the teachers who prefer to learn alone.

Teacher researchers seek answers to puzzling behaviours, explanations to frustrating patterns, and ways to overcome obstacles and barriers to learning. Classroom research begins with a hunch or a question. This is followed by data collection and analysis. Investigation leads to theorizing about practice, implementation of different strategies, and eventually improved teaching. The research process can be quite informal and loosely structured or it may also be quite systematic and highly sophisticated. Hopkins (1985, p. 39) outlines four stages of classroom research: data collection, validation, interpretation, and action. He suggests that another way of viewing teacher research is to think of it as "organized common sense." Classroom research by teachers is characterized by its practitioner, problem solving, and eclectic orientation.

Many teachers systematically set goals and engage in a series of learning experiences every year. They become interested in a topic or decide they want to advance in the school board and take steps to involve themselves in activities to pursue these interests. Some attend workshops; some seek resources and guidance in the library; others enroll in courses

towards a graduate degree; still others work on committees, volunteer for special projects, or find others to observe or compare ideas. The idiosyncratic and self-directed nature of these initiatives is becoming formalized and referred to as *individually guided professional development*, personal growth plans, or individualized staff development.

As French-language systems and schools are created and developed, numerous needs arise which cannot simply be met by applying methods, resources, techniques, and curricula found in English-speaking school systems. French-language teachers are continually involved in adapting, creating, modifying, and evaluating resources and strategies in ways which enhance the linguistic uniqueness of the Franco-Ontario community. Their individually guided professional development is also a collective and cultural endeavour.

Working In Pairs

Calls for collegiality, cooperation, and collaboration permeate the reform literature. As we identified in Chapter 2, collaboration is one of the themes that cuts across the educational reform movement of the past decade. In recognition of the complexity of teaching, many strategies bring colleagues together to share expertise, to exchange material and ideas, and to support one another in problem solving and experimentation. In some approaches teachers work in pairs; other approaches involve groups of teachers. In this section, we discuss the range of in-school roles available for teachers to support their colleagues. Then, we provide two explanations of the most widely-reported paired approaches – coaching and mentoring. Regardless of the approach, the assumption remains the same: mutual development best evolves from the extended and reciprocal work of peers in pairs.

Teachers as Colleagues. Teachers most often identify their colleagues as the people from whom they learn the most. Over the years, teachers have worked informally with one

another on a variety of different topics in a number of different ways. The trend to structure these informal interactions into new teacher leadership roles is another move towards differentiated staffing in educational reform.

Opportunities for teachers to assume positions of assistance and support are being established both inside and outside of schools. We refer to teachers working inside schools involved in assistance and support activities as "teacher colleagues" to distinguish these initiatives and roles from those positions being created for teachers to provide leadership outside of schools. In the next chapter, we describe more itinerant roles where teachers deliver their leadership as outside resources for other teachers and schools engaged in reform efforts.

Teacher colleague roles differ in responsibilities, compensation, and amount of release time. Teachers offer assistance and support as enrichment coordinators, instructional teacher leaders, peer observer/evaluators, project coordinators, grade level chairs, lead teachers, coaches, and mentors. While they provide leadership for individuals, groups, and projects, many of their interactions in these new roles are one-on-one encounters with fellow teachers. Some teacher colleagues receive a modest financial stipend. Most are released from some of their continuing classroom duties to work with other teachers. The terms of "employment" for these collegial positions vary according to the perceived status of the role, the educational needs of the staff, and the importance of professional development to the culture of the school. In the following sections, we profile two of the most common teacher colleague roles, as coaches and mentors.

Coaching. Coaching refers to colleagues working together in a non-evaluative way to improve their practice. At the heart of all coaching is a three-phase cyclic process that involves: planning or deciding on a focus; observing in the classroom; and discussing the

observation. The process is ongoing in the sense that information from the discussion phase feeds back into the planning for the next cycle.

Coaching is in use in all phases of the teacher education continuum. Cooperating and mentor teachers are encouraged to coach student and beginning teachers as they learn during their initial years. Experienced teachers arrive at training sessions in teams with the anticipation that they will coach each other back at the school as they experiment with new practices. The variations in coaching however, are a matter of not only timing but also orientation.

Technical coaching, collegial coaching, reflective coaching, collegial support groups, mirroring, collaborative coaching, and expert coaching illustrate some of the variations currently in use. Differences relate to the purpose (implementation versus improvement) and focus of coaching (individual versus group goal), the relationship between the partners (collegial versus advisory), and the particular procedures or steps in the process (planning, observing, conferencing, questioning, instructing, demonstrating, facilitating). We elaborate three models – technical coaching, collegial coaching, and reflective coaching.

Technical coaching often follows training programs and the purpose of coaching, then, is on the transfer of skills and strategies into the existing repertories of teaching. The focus of the coaching is usually a program or teaching strategy introduced through changes in policy by the school board or ministry of education. Technical coaching involves an expert coach who serves in an advisory capacity and at times is involved in demonstration and instruction to ensure appropriate application of the innovation.

The goals of *collegial coaching* are to refine teaching practices, to increase professional dialogue, and to help teachers think more deeply about their work. The focus of the

observations and coaching is determined by the individual teacher. The two individuals enter into a mutually responsive relationship where both participants act as coaches.

Reflective coaching is similar to collegial coaching. The major purpose is to enhance the professional teaching culture through enabling teachers to become more thoughtful and articulate about their classroom actions. The focus in reflective coaching is determined by the teacher and the coach assumes the role of facilitator rather than expert or advisor. A questioning and clarifying procedure is emphasized in the reflective coaching model.

Mentoring. Mentoring is a nurturing process in which a more skilled or more experienced person models, teaches, sponsors, encourages, counsels, and befriends a less skilled or less experienced person for the purpose of promoting the latter's development. Over time, mentors respond to procedural, personal, and pedagogical concerns. Their formal and informal assistance ideally evolves within the context of a caring relationship which often creates learning opportunities for both partners.

Mentoring programs are organized in a variety of ways. Mentors volunteer in some cases, and are selected in other instances. Some mentors have a common planning period with their partner, some mentors are given limited release time, while still others are in full-time mentoring positions on leave from the classroom for a specified period of time. In most cases, training is provided and other activities are arranged for the pairs to learn together and to meet with others in similar roles.

Coaching and mentoring are just two forms of a growing number of teacher colleague roles in schools. In Chapter 4, we discuss teacher leadership positions, out-of-school opportunities for teachers to promote the professional development of their peers. Next, we turn to strategies that involve three or more colleagues working together.

Group Strategies for Professional Development in Schools

A number of writers (for example, Fullan 1991; Hargreaves, 1989; Little, 1990; Rosenholtz, 1989) have outlined how workplace conditions have an impact on the degree and the extent to which innovations take hold or not. They suggest that until we address the norms and expectations that guide behaviour – structural changes, interaction patterns, and relationships – and define the way schools are organized, many of the other reforms will be less successful.

Group strategies for teacher development and school improvement are important for several reasons. They facilitate program coordination and serve to reduce fragmentation, and thus help to keep development "in sync." They are particularly important and necessary for addressing problems that go beyond one or two classrooms. They also serve to promote collegiality and teamwork among staff members and are essential for building collaborative cultures and restructured schools.

In this section, we describe three group strategies for teacher education where colleagues experiment to further their individual growth and development and work together to change the conditions of schooling. The first two examples, support groups and action research, are strategies where teachers work together to understand and improve classroom practices and school procedures. The third example, school improvement, involves the entire staff in efforts to change the organizational and cultural norms of the institution.

Support Groups. In the past few years, various kinds of support groups have surfaced. Small groups of educators come together to share ideas and resources, solve problems, discuss concerns, and continue learning. Support groups are most often

informal arrangements made by teachers who have a common interest or share a common job. Sometimes support or study groups are organized for teachers by district consultants or university personnel. In either case, the central focus is on the teachers; they determine the focus and teach each other about teaching.

Teachers work together to assist one another, to reduce isolation, and to improve communication. In a group format they can structure their mutual learning experiences, foster teamwork, and build their collective expertise. Participation in support groups is voluntary. The group meets regularly (for example, every two weeks or once a month), usually in an informal setting. The focus and agenda are directed by the members. Reciprocal status and sharing are the norms; group members are expected to contribute and share both opportunities and responsibilities. The following sample of support groups – study groups, experimentation groups, and case conference and teacher assistance teams – gives some sense of the possible configurations.

Teacher *study groups* meet regularly to discuss topics, themes, issues, and problems. Each member of the group takes a turn assuming responsibility for a session. The teacher leader selects a common reading, distributes it, structures discussion (preparing a question or problem to answer), facilitates discussion, ensures minutes are taken and distributed, and guides the group in decision making for the next session. Learning teams are another form of study group. Members share the responsibility for learning about different topics. Readings and tasks are divided up. Each person reads and studies their assigned topics, writes summaries, and teaches others in the group.

Teachers interested in trying a new teaching strategy or implementing a new curriculum will often form *experimentation groups*. Members agree to try out a new approach, to meet regularly to discuss what is happening, to observe each other and provide feedback, to

suspend judgment and evaluation of themselves and others, to build comfortable and supportive working relationships, and to give themselves time to try and fail, and try and succeed. In another version of this type of support group, teachers come to training sessions in teams. Here, they develop a common language and ensure built-in support back at the school. These teams meet regularly to discuss both successes and problems with their trials. While sessions are structured in different ways, generally teachers share what does and does not work, and others offer suggestions and advice.

Case conferences and *teacher assistance teams* (Amsden, 1989) are other forms of support groups. Both employ a problem solving method similar to a medical or social work model. They are teams of teachers who are available to address both immediate and persistent problems. In the example of the case conference, groups of teachers meet to discuss only one student. A case record is developed documenting the history of the child and a description of problematic behaviours, attitudes, and academic concerns. Members of the group pose questions to clarify issues and make suggestions. By pooling their expertise, teacher assistance teams come up with collective solutions to individual problems.

Both individuals and organizations can initiate the formation of these small group innovative efforts. While they facilitate teacher development, they contribute to school development at the same time. Support groups are one way for teachers to work together and begin to influence school-wide decisions and workplace conditions. Action research described in the next section is a particular version of a study group. We feature it in a separate section because of its resurgence and prominence in the literature.

Action Research. Action research is a form of self-reflective inquiry undertaken by teachers in order to improve classroom practices, one's understanding of practice, and the situations (and institutions) in which these practices are carried out (Carr & Kemmis,

1986). Practitioners develop their own research questions, plan their own methodologies, analyze their own data, and report on their studies in writing and in presentations. Four phases or stages are involved in the process: planning, action, observation, and reflection. Research questions arise out of the daily work in the classroom or the school. Teachers focus on topics they are puzzled about or on problems they encounter such as individualization, peer tutoring, learning centres, small group instruction, classroom management, reading strategies, parent-teacher conferences, at risk students, thematic teaching, or student understanding of a particular concept. They develop a plan of action to alter current practices or interactions. While they are implementing a new practice or trying out a different way of organizing, they observe and document their efforts in some way (see Kemmis & McTaggart, 1988 for an excellent description of data collection methods). Finally, they reflect, critically analyze, and theorize on their planning, action, and observations.

Most often action research is a collaborative activity where practitioners work together to help one another design and carry out investigations in their classrooms (Hopkins, 1985). These action research groups provide a forum for sharing questions, concerns, advice, and results. Over time, their joint work can lead to changes in both individual and institutional practices (Hannay, 1987; Sagor, 1991).

School Improvement. Currently, the term school improvement is used generically to refer to any project, program, or effort that has been organized to improve schools and schooling. For this chapter, we are most interested in those activities which teachers and school administrators initiate to better the working conditions of teachers and the learning conditions for students. Such activities are defined and adapted by insiders. The staff learn to live with and by the consequences of their decisions.

Typically, the first step in the school improvement cycle is to collect information on the current state of affairs at the school. Sometimes a staff develops a profile based on comments and suggestions from students, parents, and their own assessment. A profile is a "snapshot" of the school at a point in time identifying both the strengths and weaknesses in the different aspects of the school operations. In other cases, staff members partake in an elaborate school review process as a beginning (See Hopkins, 1985).

As part of the process, staff discuss their beliefs and values and articulate their vision of how they would like the school to be. Their review and discussion of future possibilities lead to both short and long term goals and plans to change practices and procedures. Staffs work in committees and as a large group to examine such areas as scheduling, instructional practices, or student assessment procedures. They learn different ways to share in the decision-making, to solve problems, to communicate, to resolve conflict, and to work together. In French-language education, school improvement has been exemplified by school-wide projects, wherein an individual school develops its mission (its "raison d'etre) and specific reform directions. In some cases, projects have involved formal collaboration with faculties of education and in turn, have provided fertile ground for practice teaching for preservice students (see Cloutier, 1986).

A number of models for school improvement are available and others are in development (for example, Holly & Southworth, 1989; Joyce, McKibbin, & Hersh, 1983; Kilcher & MacKay, 1991; Leithwood & Fullan, 1987). The different approaches vary in their formality, directiveness, and support structures. Some models outline general procedures for staff discussion to guide the process; others are quite prescriptive in defining what topics and areas schools are to address. Often schools are encouraged to participate in school improvement as part of a school board initiative. Training, resource material, and facilitators are provided as part of the support structure. In many cases, schools embark on

school improvement programs in isolation and learn by trial and error. After a number of years of research and discussion, a French-language teacher association has recently proposed a model of participatory management aimed at initiating, sustaining, and assessing school-by-school educational change and improvement.

School improvement recognizes the power of school culture in determining the success or failure of innovative initiatives. It is a school-by-school collaborative approach to change that combines teacher development with organizational improvement. It involves risk taking and experimentation and a new way of thinking about how to operate schools. It often brings together other innovations such as coaching and support groups in an attempt to be systematic and developmental about individual growth and development, and institutional improvement and change.

CONDITIONS *FOR* OR *AS* INNOVATIONS?

Innovations of the kind outlined in this chapter require considerable time, effort, and fortitude to make it into schools. Changes often demand a stubbornness to carry on in the face of persistent roadblocks, dead ends, and reversals. Rarely do innovations simply blend in with the existing scenery or receive an instant welcome by teachers coping with an already overloaded day. Any large-scale initiative or combination of innovations (for example, peer coaching as part of a school improvement project) inevitably forces a re-examination of the routines and norms governing classroom and school practices. Conditions usually have to alter for innovations to have any chance to survive and thrive.

School-based teacher development can prompt numerous adjustments in the conditions of teachers' work, especially in how they use their time. In many innovations, teachers need time during the day to meet. It is a matter of not only finding common planning periods for

coaches or mentors, but also establishing some flexibility in schedules for intervisitations, team teaching, and cooperative problem solving. In some cases, this flexibility can only happen through additional funds for release time or support staff. Other blocks of time can come from putting two or more classes together under the supervision of one educator, dismissing classes early, or compressing timetables. Locating time for collegial work can lead to shifts in the rhythms and demands (for example, teaching some larger classes with students who are not part of their regular responsibility) of classroom life.

Adjustments can also occur in the allocation of resources (for example, more money for professional development), in the participation on planning and decision-making committees, or in the expectations of the job (for example, filing yearly plans for professional development). The pattern of changing conditions depends on the nature of the innovation, the fit between the innovation and the school culture, and the level of interest in school-based teacher development.

Shifts in conditions can precede, follow, or surround the innovations themselves. Some schools feel they have to get to the "starting line" by creating a more enabling environment into which innovations enter later. Other schools choose to first embrace the innovations and then determine as a consequence, the conditions which should be altered to support the innovations. Still other schools combine changes in approaches and conditions so that it is indiscernible whether innovations are leading or following the modifications in conditions. Finally, in some places the changing conditions are the innovations. Here the belief is that innovations come and go but routines and norms continue on. In these circumstances, the conditions *as* innovations are more important than the conditions *for* innovations.

SUMMARY

Innovations by teachers and in schools place teacher education in the workplace. Teachers have the capacity to learn on their own and with colleagues as their teachers. Through approaches which help them understand, confront, and intervene into their own practices, teachers can stimulate the development of themselves and of the schools in which they work and learn.

Outside the school, innovations in teacher education are recasting the traditional role of organizations forging new arrangements in support of teacher development. Chapter 4 highlights the new look of these organizational strategies as the second part of our framework for understanding the spectrum of innovations.

CHAPTER 4

INNOVATIONS FOR TEACHERS AND WITHIN/ACROSS ORGANIZATIONS

In this chapter, we focus on the second part of our framework, namely on innovations by organizations, individually and in concert with other organizations, which support the education of teachers. We begin by discussing the organizational stakeholders and their contribution to teacher education. Then we articulate the second part of the framework introduced in the previous chapter and again profile selected innovations. We conclude this chapter by returning to the themes articulated in Chapter 2 and noting how collaboration, integration, reflection, experience, and inquiry work in combination across the spectrum of innovations. In Appendix C, a companion to this chapter, selected references for most of the innovations are compiled.

FOR TEACHERS AND WITHIN/ACROSS ORGANIZATIONS

Many stakeholders are involved in teacher education. Universities, ministries of education, teachers' organizations, and boards of education are part of the support cast that surround teachers and schools. They play a major role in teacher education. These out-of-school educators set priorities, determine directions, allocate resources, establish policies, create structures, sponsor activities, and make decisions that provide the context for teacher education across the continuum. Their decisions can anticipate, respond to, and often shape teacher education.

Teacher learning can depend on the quality of support that the stakeholders provide. The competency of resource personnel, the availability, suitability, and coordination of program options, and the operational efficiency of new or reconstituted structures determine the effectiveness of the support system. By taking advantage of the "arrangements" made for them, teachers acquire the skills, knowledge, and attitudes to improve their practice.

In this section, we examine three kinds of innovations that support and encourage individuals and organizations to become involved in improvement and change efforts. We review some of the changes in the range of services provided by various out-of-school educators to assist and guide teacher development. Then we discuss centres (teacher centres, professional development centres, research centres, and professional development schools), as new or rebuilt "places" in which to locate teacher education. Finally, we examine the growing number of partnerships between organizations and their role in promoting the development of teachers.

Support Systems

Many innovations explicitly offer assistance and guidance to teachers. Some address pedagogical concerns, others focus on professional issues. Some help teachers in the classroom; others take teachers out of the school for more intensive training in preferred classroom practices.

At first glance, support systems are hardly innovative additions to teacher education. While the possibilities and options expand, the basic offerings of workshops, conferences, seminars, and conventions dominate the teacher education world. Development occurs through events, after hours, away from the school, and time permitting.

These events are the staples, but some forms have been revived and reconstituted into more defined, specific yet complex support strategies. Activities such as institutes and short courses rely on immersion strategies to enhance and reinforce professional learning. Special assignment teachers are appointed to train and assist other teachers in a specific set of practices. Alternative approaches to instructional supervision broaden the base of support available to teachers. We review these examples in the following sections.

Institutes and Short Courses. Institutes and short courses are intensive, carefully designed, professional development strategies. They are most often conducted in the summer and offer focused, continuous investigation of a particular topic or theme. Usually, they run from one to three weeks in length and are held in a retreat location. The topics at summer institutes and short courses address both classroom (for example, cooperative learning, classroom management, student assessment, the writing process) and organizational (for example, school improvement, peer coaching, mentoring, training the trainer, change processes) concerns.

Such approaches are developing in French-language education allowing for the establishment of made-to-measure professional development strategies as opposed to arrangements conceived and developed for other situations which partially fit the francophone setting. Further developments must extend beyond the boundaries of a particular province and allow for greater networking if French-language professional development needs are to be more effectively addressed.

One of the guiding beliefs among those who offer institutes and short courses is that a concentrated period of study, repeated practice, and continuous feedback are necessary for individuals to acquire skills and refine understandings. The use of a retreat setting affords the opportunity to carry on "after hours" talking about the day, comparing ideas, and

synthesizing the experience. Furthermore, the participants can build a network for later support. Blending informal and social with formal and professional learning activities creates a unique context for indepth and sustained development.

While many of the approaches remain the same, there has been a shift in the content and the process of these support strategies. Journal writing, individual learning plans, small group work, case studies, video analysis, and other participatory techniques are now part of most institutes and short courses. Teachers can have considerable influence on the direction of activities and can use the framework to suit their needs and priorities. They have opportunities to work with others, participate in exercises that aid reflection, and engage in activities to integrate theory with simulated practice. Support is more personal, contextually sensitive, active, and interactive. The sessions ultimately pursue capacity building, helping individuals to develop skills to go back into the workplace to take charge of their own development.

Teacher Leadership Positions. In Chapter 3, we introduced innovations (for example, coaching or mentoring) where teachers worked as colleagues in schools. We use the term teacher leadership roles here to acknowledge innovations where teachers are appointed to full-time resource positions for schools in a particular geographical area or across the school board. While teachers as colleagues work predominantly inside schools on a more regular and frequent basis with their fellow staff members, those in teacher leadership positions work with individuals and groups from many schools. Some of the time their work is in schools; often they conduct sessions for colleagues from across the school board at a central location. In contrast to their in-school counterparts who teach part-time and lead part-time, teachers in teacher leadership positions generally leave the classroom for a defined period of time (for example, one to three years) to assume a leadership post and return to the classroom when their term is ended. The positions are in

effect special assignments, often for quite specific tasks in program development and implementation.

Teachers in these positions serve as staff developers, peer assistance and review consultants, teacher centre coordinators, teacher advisors, instructional process consultants, project coordinators, curriculum chairpersons, and change facilitators (Devaney, 1987; Livingston, 1991). They conduct inservice workshops, participate in district planning sessions, bring the teacher voice to the table in district decisions about new initiatives, assess and develop curriculum and teaching materials, chair committees, facilitate school-based staff development, direct special projects, serve as advisors to individuals and groups of teachers, and coordinate teacher centres. As intermediaries, their support functions bridge individual, school, and school board needs. Teacher leadership positions across school boards have been relatively frequent in French-language education, especially in minority situations. In such contexts, teachers take on curriculum development and implementation responsibilities with colleagues in one or many school boards. Four examples of teacher leadership positions are described below.

Teachers as Advisors consult with both beginning and experienced teachers on a range of teaching topics including classroom management, instructional strategies, student evaluation, grouping, curriculum implementation, individual differences, and concerns related to particular students. Typically teacher advisors work on a request basis. They observe and coach teachers, find resources, do demonstration lessons, arrange visitations, and assist teachers in problem solving. Teacher advisors also conduct inservice sessions for groups of teachers (Little, 1985; Little & Long, 1985).

Teacher Associates are actively involved in preservice teacher education programs. In contrast to cooperating or associate teachers who guide and supervise student teachers

during practicums in their own classrooms for a designated period of time, teacher associates assume positions in and are responsible for many aspects of the preservice program. They teach courses, supervise students, conduct inservice sessions for cooperating teachers, coordinate programs, and participate in research studies. Teacher associates work in university-based and field-based programs; some are appointed to half-time positions (Porter, 1987) and others are seconded for two- or three-year term positions at the university.

Teachers as Trainers conduct workshops and training sessions. Teachers who are recognized for their exceptional talents in particular areas or who have a reputation for consistent success in the classroom are asked to share their expertise with their peers. Teachers as trainers work out of the central office or a teacher centre and train other teachers in techniques and strategies on different topics. These teachers serve as consultants for a set period of time. They organize and conduct sessions on such topics as induction, mentoring, classroom management, instructional processes, teaching effectiveness, enrichment, student assessment, or in a specific subject area.

Teachers as Assisters or Facilitators aid staffs involved in school improvement projects (Kilcher, 1991; Miles, Saxl, & Lieberman, 1988). Their role is to guide and support rather than lead and direct; they are process consultants who help groups and staffs learn to work together, to address school issues, and to make decisions and solve problems in different ways. Assisters and facilitators are outsiders or "critical friends" (Sagor, 1991) who both assist and push groups to address their problems in some systematic fashion. These positions can be both part-time and full-time assignments.

Teacher leaders operate collegially rather than as colleagues, are more school-centred than school-based, and are more responsive to the interaction of individual, school, and school-board priorities. As much as possible, they work for teachers as teachers.

Instructional Supervision. The growing belief that principals have a substantial impact on school-based development has stimulated an investment in their training. If principals are accountable for making change happen, then they need a more sophisticated and powerful set of leadership skills. The eighties have seen a proliferation of inservice programs (Murphy & Hallinger, 1987) and centres (Leithwood, Rutherford, & van der Vegt, 1987) designed to improve the practices of principals. As change facilitators, instructional leaders, and teacher developers, principals can make a difference in the development of their staff (Leithwood, 1991; McEvoy, 1987; Smith & Andrews, 1989).

Supervision involves much more than spot checks, troubleshooting, or summative procedures in teacher evaluation. It is now more commonly viewed as a growth process in which principals work closely with teachers to design and implement strategies to enhance their knowledge and skills. Principals initiate and oversee the process, provide conversational and observational assistance, and sometimes arrange other associations for support (for example, with peer coaching or evaluations). Supervision then becomes differentiated, collegial, and clinical (Glatthorn, 1987; Kilbourn, 1991; Smyth, 1987).

Centres

Centres are "places" of and for professional development. Human and material resources are concentrated in one location for greater accessibility and delivery of service. The mission of the centre can encompass quite a broad agenda (for example, leadership, curriculum, or teacher development) or have a very specific mandate (for example,

computer literacy, second-language instruction). Centres both reach out to teachers and invite their clients in, offering events, programs, and support activities in line with their goals.

Traditionally, centres are responsive structures, reacting to the perceived needs of teachers. Some centres have become more proactive, defining and promoting projects to change how teachers work and learn. Various conceptions of centres have been around for the past three decades. Currently four types of centres are organized to promote teacher development: teacher centres, professional development centres, research centres, and professional development schools. While the basic assumptions underlying the four types of centres are similar, each makes a different contribution to the professional development of teachers.

Teacher centres generally strive for programs organized *for* and *by* teachers. The agenda and operation of the professional development and research centres are primarily determined by the sponsoring agencies. These centres do business on behalf of teachers with little or no involvement of teachers in decision about the direction of the centres' activities. The fourth type of centre, professional development schools, are interorganizational arrangements usually initiated by groups outside schools but with aspirations to do things *with* and *by* teachers. To some extent, it is a partnership. We have chosen to describe it here because professional development schools are centres of inquiry and excellence where the partners are integrally involved in the activities together rather than more loosely connected for mutual benefit. We describe teacher centres and professional development schools in some detail and comment briefly on the differences between professional development centres and research centres.

Teacher Centres. Teacher centres are professional development places where teachers can learn individually or in groups. Typically, teacher centres are in a central location and house many kinds of resources, both classroom and professional books and materials. Teacher centre staff provide consultation and services to assist individuals. They also organize and coordinate inservice sessions and activities on various topics for groups of teachers.

Teacher centres originated in Britain in the early 1970s. Legislation in 1976 provided the policy and financial structure to support teacher centres in the United States. The teacher centre movement was directly tied to the availability of federal funding and in many cases disappeared when resources ceased. Teacher centres are resurfacing in the nineties as a strategy for teacher renewal (Hunt, 1989; Yarger, 1990).

While teacher centres are most often sponsored by others for teachers, they represent a form of teacher-directed inservice. Activities sponsored and organized by teacher centres are in response to teacher needs and requests; the program is driven by teachers. Sessions are coordinated and organized by and for teachers.

There are different kinds of teacher centres, in fact, no two are alike. Teacher centres can be organized by teachers and within a school. Many school boards sponsor and staff a teacher centre. Occasionally, a teachers' organization will coordinate a teacher centre or several school boards will cooperate in the development and funding of a teacher centre.

A teacher centre in a school is sometimes referred to as a teacher resource centre. Lieberman and Miller (1990) describe a teacher resource centre as a place in the school where teachers can come together to read professional journals, to view educational videos, to peruse books and catalogues, and to engage in informal but professional conversations.

As places of professional exchange and conversation, the resource centre in some schools can be a new and different atmosphere than the more social world of the staffroom.

School board teacher centres, the most common arrangement, come in three "packages." Many teacher centres embrace the original concept of a professional development place that is responsive to teacher needs. Thus, the agenda, the activities, and staff work are teacher-directed. Some teacher centres are organized around a specific topic or area, for example, computers or a particular program focusing on effective instruction. A third version is a "limited" partnership. Some teacher centres are actively involved with university partners in organizing and coordinating the clinical component of preservice programs. Centre staff in these instances are involved in supervision of student teachers and often a portion of the program is determined in consultation with the university partner (see Arends, 1990 for an example).

Teacher centres continue to maintain their responsive orientation and promote and encourage individual professional development. In addition, they are becoming more active in initiating activities and joining in the decision-making about directions for teacher education.

Professional Development Centres and Research Centres. More recently, *professional development centres* have emerged on the scene. These centres are similar to teacher centres, but they have a more focused purpose and a pre-determined program. While they still make provision for service to individuals, more time and energy go into the centre's programs. Professional development centres are involved in four major activities: short courses or institutes, materials production, consultation, and internships. Staff in professional development centres develop programs and materials. Centre programs vary

in length from two days to a week and sometimes have a follow-up component. Teachers also go to professional development centres for an internship or a mini-sabbatical leave.

Research centres are often located in universities. As the name implies, the primary agenda of these centres is the production and dissemination of knowledge. The range of activities would be different than what one would find in either a teacher centre or a professional development centre. Staff members are engaged in research activities, attend and conduct seminars, write proposals for research and project funding, write for publication, teach, and supervise students and professional interns. Graduate programs are also often part of the research centre agenda. Research centres are directed by out-of-school teacher educators and offer opportunities for individual rather than group professional development.

Professional Development Schools. Professional development schools are schools organized to promote both student learning and teacher learning. Also known as clinical schools or professional practice schools, these exemplary schools are seen as a key component of the restructuring movement. They are envisioned as sites for training, inquiry, experimentation, demonstration, research, and innovation.

Professional development schools have three complementary agendas: (1) to participate in the preservice education of student teachers and the induction of beginning teachers; (2) to provide opportunities for the continuing growth and professional development of experienced teachers, and (3) to be leaders in creating and inventing new organizational structures to promote and facilitate the best educational practices (Holmes, 1990; Lieberman & Miller, 1990).

Teachers in professional development schools work together with university faculty as teachers, learners, researchers, and teacher educators. Together they make decisions about learning problems, grouping students, teacher assignments, the organization of content, and policies and procedures in the schools. They observe each other teaching, reflect on their practice, teach each other about teaching, and engage in collaborative research projects.

These schools are proposed as avenues to bridge the practice-theory gap, to bring teachers and researchers together, and to integrate school renewal and the reform of teacher education. Professional development schools are cooperatively established by school boards and schools of education and jointly staffed by teachers and university faculty.

Partnerships

A partnership is a deliberately designed arrangement between different institutions working together to advance self-interests and solve common problems. Partnerships are characterized by collaborative rather than simply cooperative behaviour. Generally, the members develop a model for joint planning, joint implementation, and joint evaluation between the individuals and the organizations.

Goodlad (1988) outlines three basic characteristics for partnerships:

- partners need to have a degree of dissimilarity
- the goal should be mutual satisfaction of self-interests
- each party must be selfless enough to assure the satisfaction of others' interests.

Lieberman and Miller (1990) list three other characteristics: partnerships share a common purpose, provide for the exchange of information and psychological support, and are voluntary.

Partnerships are based on two assumptions: equality and joint responsibility. Members have equal, albeit different, contributions to make to the two-way exchange of information and resources. The members who come together in a partnership assume joint responsibility for all phases of activity between the institutions.

Partnerships in education are many and varied. They are also growing in number and increasingly are seen as one solution in the reform of schools and teacher education. Partnerships have been formed between schools and universities, between schools and business, between school boards, between university departments, and between universities. Many names are used in the descriptions and discussions about partnerships: networks, consortia, collaborations, and cooperatives. We discuss school-university partnerships and networks, and provide abbreviated references to other types of organizational cooperation.

School-University Partnerships. The most common collaboration documented in the literature is the school-university partnership. Many levels of collaborations between teachers and teacher educators are reported. The range extends from a joint project between two individuals, an association between a university professor and an individual school, to a rather formal agreement among one or more universities and several schools.

School-university partnerships are possible in all parts of the continuum. Traditionally, school-university partnerships were arranged to facilitate the practicum component of the preservice program. Now, there are many and varied preservice arrangements between the

partners including field-based programs, associate teacher training modules, and action research forums.

More recently school-university partnerships have been forged to support beginning teachers. These programs go by many names, such as induction programs, mentoring programs, or beginning teacher assistance programs. These are attempts to provide support and assistance to new teachers and to facilitate connections between the stages in the continuum.

A variety of inservice collaborations have also been reported between these two partners. Universities and schools are engaged in joint planning and delivery of such teacher development activities as the training of trainers, field-based graduate programs, and school improvement networks. Such collaborations are currently emerging in French-language education and are often accompanied by a research component. Data are being collected and analyzed as school-based initiatives occur and consequently, provide better opportunities for both improvement and research.

School-university partnerships are growing as teacher educators inside and outside schools search for new ways to promote the growth and development of teachers. These efforts help to break down the isolation and fragmentation sometimes associated with learning to teach.

Networks. Networks are different from partnerships in their organization (Clark, 1988). They are informal and loosely organized collections of people who share common jobs, common concerns, or common interests. Members cooperate; they reach mutual agreements but their work together does not usually progress beyond the arrangements for

exchanging information. They are usually held together by committed and energetic individuals.

Sometimes networks become more formal through the creation of associations or special interest groups. Constitutions or bylaws are drawn up and a set of roles established. Membership dues go toward supporting an annual conference, the production of a newsletter, and sponsoring special events. Networks generally foster the exchange of ideas and resources. They are important for reducing isolation and increasing professionalism. McConkey and Crandall (1984) suggest five essentials for effective networks: keeping a focus, staying in touch, keeping it small, keeping it simple and cheap, and reciprocating.

Organizational Cooperation. In the trend towards organizational cooperation, other combinations are present: schools and business, school boards, universities, and school or school boards and social agencies. These liaisons fall between the exchange of information in networks and the reciprocal bonds of partnerships. For the most part, the connections are "win-win" arrangements where both parties gain something they were previously without. The mutual benefits come with few disadvantages and a clear sense of roles and responsibilities.

For example, smaller school boards can join together to pool their resource personnel. Universities can link their teacher development centres to pursue research grants, to exchange expertise, or to compare fieldwork. Agencies involved with various aspects of child welfare can join together to rationalize services to coordinate awareness programs for teachers. Organizations continue to search for ways to work together which enrich the opportunities for development within and across institutions.

CONDITIONS *AS* OR *FOR* INNOVATIONS?

We reverse the order of "*as* or *for*" in this chapter (Chapter 3 reads, "Conditions *For* or *As* Innovations?) to acknowledge the trend in organizations towards innovations which concentrate more on changing the conditions of teacher education. The process of implementing new routines and norms in organizations is as formidable as the challenges described for teacher-centred and school-based approaches in Chapter 3. Organizations want to create the opportunities and atmosphere for renewal in all phases and levels of teacher development.

In the early stages, shifts in conditions are in response to the implications of innovations. For example, new support systems, the addition of new teacher leadership positions, or the creation of centres can require an administrative reorganization in school boards. Human resource departments and staff development superintendents (or, in smaller school boards, redefinition of superintendent responsibilities to include human resource tasks) are comparatively recent structural changes to organize and supervise a broader teacher development agenda. Similarly, faculties of education have regularly realigned departments and personnel to accommodate new courses and programs (for example, practicum coordinator, field-based units). Provincially, ministries of education have redesigned and increased their capacity to evaluate and establish policy for the initial and continuing education of teachers (for example, Centre for Teacher Education and the Teacher Education Council, Ontario; and the College of Teachers in British Columbia). Though these changes in conditions often have preceded or coincided with organizational innovations, they usually have become innovations themselves.

Conditions *as* innovations are most evident in partnerships. When schools or school boards and faculties of education join together to improve teacher education, they embark

on a norm-building venture moving from their traditional independence to a form of institutional interdependence. This necessitates mechanisms for shared decision making, time for cooperative planning, and resources for joint projects. Previously taken-for-granted conditions of work within the organization now stand in tension with the conditions of mutual influence and constraint across organizations. The innovation then is reorienting those conditions within and across organizations which enable the partners to best construct educational programs for teachers.

SUMMARY

Innovations for teachers and within/across organizations attend to the systems, structures, and conditions which affect the context for teacher education. Organizations continue to diversify, concentrate, and increasingly combine their resources so that teachers have experts to call, centres to visit, and partnerships to join. Through more accessible, available, and attractive forms of support, organizations strive to motivate and enhance the education of teachers and the development of schools.

When we return to both categories of our framework (See Table 2) and apply the themes (collaboration, integration, reflection, experience, inquiry) to the spectrum of innovations, we find at least three combinations at work. First, themes can combine to enrich the quality of a particular innovation. For example, school-university partnerships can strive not only to rationalize and integrate resources but also to create more equitable and collaborative working relationships. Second, themes can become a bridge between innovations in one of the categories. As an illustration, an experienced faculty member can work as a mentor to a newly appointed professor and focus their shared efforts on an action research project to improve their respective programs. Third, themes can interrelate innovations by teachers and in schools with innovations for teachers and within/across organizations. In a

professional development school for example, teachers can pursue school improvement projects with university researchers, attend summer institutes, act as mentors to new colleagues, and form an in-school resource centre. We can likely increase the probable impact by combining innovations in one or more of the above configurations. But for what purpose? In Chapter 5, we argue for an image of teachers as reformers as the vision for innovations in teacher education.

CHAPTER 5

TOWARDS A FUNDAMENTAL PURPOSE FOR INNOVATIONS

Chapters 3 and 4 give us a tour of what is new in teacher education. Innovations can bring people or organizations together, interrelate ideas, programs, or practices, stimulate reflections, draw on ongoing experiences, and study relevant questions about and in classrooms and schools. They can be approaches that teachers, alone or in concert with colleagues, use in schools for the improvement of their practices. When created by organizations, they can be services, programs, or partnerships in support of teacher development. Or, in recent years, innovations can be changes in the conditions and regularities which frame teacher education. The above distinctions help us to explain what the innovations are; but we are less able to determine the purposes of our endeavours. Without a sense of purpose, we increase the risk of "rudderless" innovations which may quickly run aground.

Purposes vary in time, scope, and implications. We propose three levels of purpose with each subsequent level subsuming and transforming the previous ones. The functional purpose of innovations is the improvement of teacher education practices. The structural purpose is the systemic change in the basic fabric of teacher education. The visionary purpose is the continued articulation of who teachers should learn to be. In this last level, we address the most fundamental purpose, our image of teachers as the key reformers in education.

In the following two sections, we first elaborate the functional and structural purposes of innovations in teacher education and the problems and possibilities in each level. We then generate two contrasting visionary purposes, one based on a restructuring image of teachers as reformers and the other based on an intensification image of teachers as stewards. Building from our preferred image of teachers as reformers, we end with some anticipated next innovative steps in teacher education.

FUNCTIONAL PURPOSE: TO IMPROVE TEACHER EDUCATION PRACTICES

In the face of persistent doubts and questions about the impact of teacher education, we applaud any effort to improve its practices. Any of the innovations outlined in Chapters 3 and 4 can be a powerful source of professional learning. The introduction of something new can invigorate and revitalize a program, staff, or school. Providing more opportunities for collegial projects or external support can symbolize a renewed spirit of professionalism and represent the first step along the path of continuous improvement. Strategic combinations of innovations, especially between those "by teachers and in schools" and "for teachers and within/across organizations," can increase the probability of individual and institutional development (Fullan, 1991). Innovations for the improvement of teacher education practices thus can act as a catalyst of broader reform.

Technical and empirical problems surround these efforts to improve how teachers learn. On what basis can we select one innovation over another? How can we vary the innovation for different situations? Which "bundles" of innovations in which arrangements can we adopt for what impact? How can we overcome the long history of short-lived implementation of many innovations? And, more generally, to what extent should we accept the position that "one place's innovation is another place's routine is another place's

dislocation?" Even if we find answers to these questions and achieve such objectives as providing collegial support, coordinating resources, or stimulating self-evaluation, we are still left wondering why it is important to strive for these changes.

Improving teacher education practices is a short-term, situational purpose with few implications for broader reforms. For example, peer coaching can give teachers immediate assistance for particular problems or during periods of curriculum change. Used in these circumstances, coaching is more an option in times of need than an ongoing relationship. It helps teachers adjust without necessarily exploring significantly different ways of teaching. Beyond the functional purpose of improving on-site support, we are uncertain about the reasons for the innovation. Without a broader answer to the "for what" question, we predict a short-lived and limited innovation. One response could be to link the improvement of teacher education practices to the development of a collaborative school culture, our second level of purpose.

STRUCTURAL PURPOSE: TO CHANGE THE CONDITIONS OF TEACHER EDUCATION

A more systemic reason for innovations gives us some focus for improving teacher education practices. We want a different environment in which teachers work and learn. The spectrum of innovations, separately or in combination, can become part of the strategy for achieving a school (or an institutional) culture more favourable to professional learning. Attending to conditions can take the innovations in teacher education to another level of purpose by providing an answer to the "for what" question in the selection and implementation of specific (or "bundles" of) innovations. At this level, innovations matter only in their support for re-orienting schooling in general, and teacher education in particular.

Changing conditions has its own set of practical and empirical problems. How can we develop a need to change conditions which are often taken-for-granted traditions of work? Which conditions should we alter? How can we incorporate particular innovations into the wider changes in governance, staff roles, and procedures? To what degree can we interrelate changes in the conditions of classroom- and school-based development? When the conditions involve more than one organization (for example, schools and faculties of education in preservice teacher education), how can we establish mutually supportive norms? Our answer to these questions comes from the unique ways we use the innovations to reconstruct the school as a learning place for everyone. Yet we once again confront the question of purpose: change the conditions in the workplace for what?

Structural changes require considerably more time and affect a broader range of elements in the school culture. The potential implications are many if the purpose is to significantly alter the way things are done. Continuing the peer coaching example, collegial assistance is important for its contribution to a more collaborative environment where mutual development and shared decision making are the new operational norms. Furthermore, timetables can be altered and release time and resources (for example, videotaping) can be available to enable teachers to engage in this culture-making endeavour. We recognize the inherent value of teachers working and learning together and schools building the capacity for continuous change, but still push for a more fundamental answer to the "for what" question. Why do we want collaborative working conditions in our schools? Our third level of purpose provides the most defensible vision for innovations in teacher education.

VISIONARY PURPOSE: TO ARTICULATE WHO TEACHERS SHOULD LEARN TO BE

A commitment to a preferred image of the teacher establishes a foundation and direction for our efforts to change the conditions and improve the practices of teacher education. With a guiding vision, we can frame how and why innovations in approaches, organizational arrangements, or conditions develop. At issue is the choice of image we want our teachers to learn and practice. We return to the educational reform movement and the tension between intensification and restructuring to determine our choices.

Considerable work has been done to describe alternative images of the teacher. Some derive images from notions of curriculum orientations or world views (for example, Eisner, 1985; Miller and Seller, 1986; Thiessen, 1989c) and others embed images in conceptual orientations or traditions of reform in teacher education (Feiman-Nemser, 1990; Zeichner & Liston, 1990). Still others are more direct in their analysis, posing particular labels or metaphors to represent the essence of who teachers are and what they do (for example, Doyle, 1990; Joyce & Weil, 1986). We cannot review the subtle but important differences in these images here; but we can incorporate their broader distinctions into the two images of teacher implied by restructuring and intensification. Tables 3 and 4 give an overview of teachers as reformers (restructuring image) and teachers as stewards (intensification image), respectively. We use the five themes to present each image in two parts: one in the classroom with students and the other either inside or outside the classroom but with colleagues, administrators, and other relevant stakeholders (for example, policy makers, resource people, parents). Both parts are significant to understanding the image but ultimately work in resonance with one another, if not as one. In the following subsections, we describe our preferred image of teachers as reformers, the

enduring image of teachers as stewards, and the importance of a visionary purpose in future innovations in teacher education.

A Restructuring Image: Teachers as Reformers

In restructuring, the visionary purpose of innovations in teacher education is the development of teachers as reformers. As primary architects of their own classroom and school practices, reformers interrelate such stances as activist, deliberator, meaning and culture maker, partner, and explorer. They are the moral practitioners of educational change.

The thematic portrayal in Table 3 outlines the essential vision of teachers as reformers. They work, learn, and make decisions with their colleagues and students. While valuing diversity, they find bonds which bring people and their ideas together. In this dynamic and interactive classroom and school culture, reformers transform instrumental concerns with what works into considerations of personal, educational, and social meaning. Individual and collective understanding comes from the ongoing creation of experience, shared discovery, and mutual critique. Each stakeholder is part of some reforms but teachers are part of every reform.

Some teachers are reformers by trade but not often as a result of formal preservice, induction, or inservice teacher education. They have pursued their vocation as change agents behind the closed doors of their classrooms or, on occasion, in a school restructured before the movement began. Until recently, these self-directed reformers have been the exception. Restructuring brings wider possibilities for aspiring reformers, but many of our innovations remain directly or indirectly rooted in the intensification image of teachers as stewards.

Table 3

Teachers as Reformers

THEMES	WITH STUDENTS	WITH COLLEAGUES AND OTHERS
COLLABORATION	Sharing decisions – content, methods, evaluation – about learning in the classroom. Involving students as junior partners working together to determine routines, and to critique and improve teaching.	Making decisions individually and collectively (with other teachers, administrators, parents) about directions which affect how they work and learn in schools. Forming school-based groups to initiate teacher development activities, to manage programs, and to allocate resources.
INTEGRATION	Facilitating self-understanding in community. Probing themes and processes which search for connections across disciplines, in problems and issues, and through actions.	Interconnecting diversity in people, programs, policy, and practice. Informally and formally seeking broad agreement (mission) on principles and priorities for the school.
REFLECTION	Focusing on both learning and learning how to learn. Relating learning to one's life and one's life to learning by writing and conversing about personal and shared experiences.	Simultaneously considering teaching and learning how to teach. Engaging in forums which examine the sources and intentions of development, the conditions of work, and the capacity to change.
EXPERIENCE	Learning by doing, generating knowledge from within actions and interactions. Creating activities where learning occurs within small groups, in real or simulated situations, and through adaptation and invention.	Developing on the job, depending on those practices that matter to inform those matters practised. Interacting with other teacher leaders in cooperative planning, intervisitations, participant observation, and dialogue.
INQUIRY	Exploring possibilities by comparing perspectives and experimenting with alternatives. Encouraging research of and in the classroom with study groups, videotapes, and self-evaluation.	Building a culture of inquirers where teachers study and evaluate preferred practices. Regularly reviewing practices in school improvement and evaluation projects.

An Intensification Image: Teachers as Stewards

In the successive waves of intensification, the stated or implied purpose of innovations in teacher education has been to increase the capabilities of teachers as stewards. As the local school representatives of the province, stewards are purveyors of policy, enculturating our students with the norms of society and inducting them into the knowledge and skills necessary for effective participation in life's endeavours. They adopt various roles – environmental manager, strategist, translator, quality controller, and artisan – to fulfil their responsibility for improving student learning and school effectiveness.

The reform agenda defined by ministries of education and translated by school boards in the last ten years requires teachers to change how they work with their students, other teachers, and in their organizations. In the classrooms, teachers are to expand the applications of computers, individualize programs, and stimulate creative and critical thought. Their daily strategies must accommodate the spectrum of needs, in particular for those whose exceptionalities, social and cultural circumstances, or religious affiliations demand special care. While mindful of basic requirements in skills and knowledge for each level, grade or subject, their programs must also extend into the community, address social concerns, and must prepare students for successful transitions to the next phase of their schooling. Changing organizational patterns create situations where teachers can work with greater support from professionals, colleagues with special training, and outside resources. Closer links to both administrative structures and parent and community groups improve communication and accountability. By opening their classroom doors, teachers admit those who help, seek information about, and scrutinize what they do.

Table 4 is a thematic representation of how stewards implement the above reform agenda in their classrooms and schools. The terms in brackets underneath each of the five themes

listed in the first column acknowledge that those who construe teachers as stewards use the language of collaboration, integration, reflection, experience, and inquiry, but with meanings and practices more associated with cooperation, alignment, thinking, application, and evaluation.

The vision of teachers as stewards follows a tradition which seeks excellence in classroom and school practices. Stewards work in a hierarchical system in which one level sets up the conditions for the level beneath it. They receive, with some license to influence and adapt, the framework of expectations and procedures governing the school, and in turn, organize the rules and routines guiding their classrooms. They improve their skills, knowledge, and attitudes through the systematic application of proven instructional and school development strategies. Effectiveness in their job depends on the accurate assessment of need, the consistent matching of method to objective, and the careful attention to standards in the design, implementation, and evaluation of programs and practices.

Many teachers are stewards but not always to the degree or in the form envisioned within the intensification movement. Some stewards operate at some distance from the demands of policy, choosing when, how, and if they implement the reforms. Others faithfully attempt every change that comes their way but as technicians following a blueprint or set of procedures. For the most part, stewards maintain their commitment to excellence and their reliance on innovations to teach them how to fulfil their responsibilities.

How we educate teachers throughout their careers conveys a message and an example of the educators we want them to be and become. If our fundamental focus is on this visionary purpose, then our functional and structural moves will have a greater chance of

Table 4

Teachers as Stewards

THEMES	WITH STUDENTS	WITH COLLEAGUES AND OTHERS
COLLABORATION (COOPERATION)	Recognizing that students are responsible for their own learning. Providing choice and independence in assignments, opportunities for peer assistance, and clear expectations.	Acknowledging accountability for establishing the conditions for student learning. Responding with input, feedback, and consultation to requests by administrators and policy makers.
INTEGRATION (ALIGNMENT)	Differentiating and linking elements to coordinate student learning. Bringing different resources, disciplines, and strategies to bear on a common topic.	Rationalizing programs in accordance with existing guidelines and specifications. Coordinating in-school initiatives with the implementation system of the school board.
REFLECTION (THINKING)	In addition to core skills, developing creative and critical thinking. Utilizing strategies which require students to follow problem-solving frameworks and to examine their own reasoning processes and learning styles.	Defining the skills, knowledge, and attitudes of teacher effectiveness. Focusing on the efficiency, consistency, and congruency of classroom and school strategies.
EXPERIENCE (APPLICATION)	Transferring knowledge to the classroom setting. Using validated practices – cooperative learning, small group instruction, active learning – to organize effective learning modules.	Participating in the planned staff development opportunities developed by resource personnel and central authorities. Relying on teacher leaders, support groups, and outside experts to advise, guide and intervene.
INQUIRY (EVALUATION)	Assessing the impact of instruction on student learning. Structuring regular, varied and numerous formal projects and tests to measure student learning.	Specifying the sequence of and criteria for determining successful practice. Organizing a system which defines incentives and rewards, monitors and supervises practice, and assesses competency, each in relation to predetermined procedures and standards.

coherence, articulation, and success. We support the ongoing and informed debate about the preferred image of the teacher but favour the view of teachers as reformers in present and future innovations in teacher education.

TOWARDS INNOVATIONS FOR TEACHERS AS REFORMERS

Travelling down the road which educates teachers as reformers requires an underlying consciousness about our visionary purpose and an understanding of how teachers as reformers can cope with the struggle between intensification and restructuring. We suggest the following ideas for present and future innovations in teacher education.

Repeatedly asking ourselves about the image of teachers embedded in innovations reveals numerous instances of steward-based projects in reformers' clothing, especially if we stay at the level of functional purpose. Frequently, innovations in teacher education serve as strategies for implementing specific reforms in curriculum and instruction. For example, some use coaching as part of a training framework to promote the application of validated teaching models. Mentoring programs sometimes are prestructured to introduce beginning teachers to the preferred practices of the school board. Intermediate units pool and coordinate resources to better implement legislated curriculum change. In each case, the content and form of teacher education are primarily in the hands of administrators, resource people, and policy makers. Teachers have few chances to affect decisions about either what they learn or how they learn it. Without a significant voice in implementation, teachers are left to participate in innovations as stewards.

Moving to the level of structural purpose, we see more possibilities and some obstacles for supporting the development of reformers. Radically changing conditions is one of the tenets of the restructuring movement. As yet the rhetoric appears to be far ahead of the

reality. Those conditions in transition (for example, more planning time, designation of new roles such as mentors, increased field experiences in the preservice program) are fragmented, lack coherence and clout, and are more opportunistic than substantive. The preoccupation with those conditions which affect staff relationships and teacher involvement in school-based decision making is detached from concerns about conditions which affect student-teacher relationships (Cuban, 1990). In classrooms, teachers still work with the same number of students, for the same hours per day and days per year, under the same conditions of resources and physical constraints, and with the same (or greater) number of programs to implement, records to keep, and people to inform. An overload of opportunities outside the classroom cannot survive if corresponding changes do not occur inside the classroom. Tinkering in the margins alters the surrounding conditions without necessarily touching the fundamental patterns of teachers' lives. As a result, little ground is available on which the reformer can step much less walk. The stewards continue on, albeit with modifications in support and resource allocations, but without threat of large-scale restructuring. Here too, we see the need to embed innovative efforts at the level and depth of our visionary purpose.

Finally, in our advocacy for innovations guided by an image of teachers as reformers, we are not espousing an "either-or" stance. We recognize that a reforming spirit can exist in stewards and a sense of stewardship can live in reformers. By shifting the balance to the image of reformers, we hopefully transform our innovations in ways that re-position and empower teachers to successfully learn and work in our schools.

In the transition to teachers as reformers, innovations may get caught in the pull to implement mandated reforms (intensification) and the push for teachers to generate and manage their own changes (restructuring). Again, it is a question of balance. In their position as reformers, teachers understand the social conventions and working conditions

within their school and the ways to influence these conventions and conditions to bring about change. They reflect on classroom and school life, try out alternative strategies, evaluate the consequences of their actions, and introduce new possibilities. Into these cycles of internal reform enter mandated changes. Teachers confront these impositions and sustain their status as reformers if they are able to affect the terms of entry and passage. Specifically, reformers need a say in the rationale for and nature of the mandate, time to interrogate and struggle with the proposed redirection, access to informed peers, opportunities to negotiate new working arrangements, and the right to refuse unwarranted changes (Thiessen, 1991). The apparent steward-like activity of implementing mandated practices can be an act of reformers if teachers have the right to negotiate the content, priorities, mode, and structure of the mandate.

SUMMARY

Why innovate? The purposes behind the creative approaches and organizational arrangements outlined in Chapters 3 and 4 often focus on either determining better ways to educate teachers (functional purpose) or building a collaborative learning environment for teachers (structural purpose). We argue that the fundamental and visionary purpose of innovations in teacher education is for teachers to articulate who they should learn to be and become. Any functional and structural improvement in the practices and conditions of teacher education should be guided and judged by an image of teachers as reformers. In the last chapter, we hypothesize about the innovations of tomorrow with a particular emphasis on what the changing population of reformers will find most important to learn.

CHAPTER 6

PRESENT AND FUTURE DIRECTIONS

Within the terms of reference of the review, we concentrated on the printed word more than the word of mouth, on the presence more than the frequency and impact of innovations, and on the themes and trends emerging in Canada. As a result, we report on innovations which are relevant to a particular population, primarily stressing changes in mode and structure, and underemphasize or leave out the content and priorities of teacher education. In this chapter, we open our lens to the innovations we heard about and, in some cases observed, to the changes which seem to have some depth and staying power, and to the trends in the United States and elsewhere which may find their way into our teacher education practices. Admittedly, we embark on a more speculative venture but one that may help to elaborate present and future innovative directions in teacher education.

In the next section, we describe the changing and more inclusive population of "teachers" involved in innovations. We then build on Chapters 3 and 4 to summarize and anticipate various modes and structures. We end with what the literature least examines, namely the content and priorities of teacher education. It is here in the purpose, knowledge, and values of *what* teachers learn where we discover the meaning of how they learn.

CHANGING POPULATION OF "TEACHERS"

In an overwhelming number of references, innovations are developed for aspiring and practising elementary and secondary school teachers. Increasingly, teacher education will

encompass a more diversified population as teaching responsibilities within schools change. Specifically, we recognize three areas of expansion:

• *Stretching the traditional boundaries of elementary and secondary schools.* In recent years, schools have extended their programs to include such areas as early childhood education, adult education, second and heritage language education, and other community-related services.

• *Involving more people in the teaching process.* Paraprofessionals, teaching assistants, parent and community volunteers, and various social and psychological personnel have supplemented, supported, and on occasion, directed certain aspects of the instructional program.

• *Improving the teaching capacity of other segments of the educational and economic community.* Teaching excellence is a goal in post secondary education and in the many training initiatives of business and industry.

Innovations now reach out to populations inside and outside elementary and secondary schools. They include those who want or have the credentials to teach and those who, despite their lack of certification as teachers, want or have the responsibility for teaching learners in many segments and locations of society. With this more diverse participation comes the demand for innovations for both teacher education and education for teaching.

When linked with the innovations outlined in Chapters 3 and 4, we discover a broader range of participants in such strategies as coaching or in such organizational arrangements as school-community partnerships, and a more varied set of programs and practices. The next section summarizes the most prevalent modes and structures for educating teachers.

MODES AND STRUCTURES

The predominant emphases in the literature are on innovative strategies (mode) and organizational arrangements (structure) of teacher education. The innovations involve collaborative, integrative, reflective, experiential, and inquiry-oriented approaches in schools, organizations, or other teacher development structures (for example, teacher centres or school-university partnerships). They provide teachers with more support for improving their own practices and more practice in supporting their own improvement. Within the wider educational reform movement, the innovations assist, transport, and sometimes, exemplify significant changes in the regularities of schooling.

From innovations which focus on mode and structure, teachers learn more *how they stand* than *what they stand for* (see next section). In our responses to the following five questions we point out some of these key directions of process.

Where do teachers learn? Teachers learn more on the job than in programs at some distance from and independent of their workplace. For most teachers, their education is centred in and around their primary place of practice, their classrooms.

When do teachers learn? Teachers make learning an ongoing and career-long pursuit, integrated into their working day and imperceptible from their daily practice. Their education includes both designated, formal time and incidental, informal moments. It occurs before, within, and after the experience of teaching.

With whom do teachers learn? To some extent, teachers are their own teacher educators. In addition to their self-directed learning, teachers work with peers, resource personnel, and even students to understand and improve what they do. The differentiation

of teacher roles in career ladders and lattices provides teachers with a more complex collegial network within which to work and learn.

How do teachers learn? Teachers learn by comparing ideas with significant peers, generating, testing, and adapting new practices, and critically examining their work. They rely on social and contextually relevant situations to develop personally and educationally justifiable improvements.

Under which organizational arrangements do teachers learn? They learn within intra- and inter-organizational partnerships which rationally connect key resources and personnel to support teacher and institutional development.

Innovations of mode and structure most help teachers to learn how they stand. At times, teachers stand alone with some right and authority to guide their own development. Usually, they stand in concert with others developing through peer-based strategies and supported by a variety of partnerships within and across organizations. But, what do they stand for? In the next section, we look at the substance of what teachers learn in present and future innovations.

CONTENT AND PRIORITIES

In comparison to the literature on changing modes and structures, the published reports on the content and priorities of teacher education are scarce, brief, and less explicit. Innovation's appear to confuse form (*how* teachers stand) and substance (*what* teachers stand for). Learning how to learn is not the same as learning what to learn. For example, learning to be effective coaches or to work productively in professional development schools is the content of teacher education. But what do teachers coach other teachers to

do? Or which priorities do teachers adopt to create and sustain professional development schools? Answers to these queries get us much closer to what matters most in the learning of teachers. In our responses to the following three questions, we highlight some of the substantive directions in teacher education.

Why do teachers learn? In Chapter 5, we argue that the visionary purpose of any innovation in teacher education is the continued articulation of who teachers should learn to be. The choice is between learning to be reformers or learning to be stewards. Each image lives within an orientation which frames what teacher believe and do. For example, innovations for the development of teachers as reformers are more likely to address such areas as constructivist approaches to teaching, negotiating strategies to classroom problems, or issues of justice in schools. In contrast, innovations for the development of teachers as stewards are more likely to include such areas as mastery learning approaches to teaching, effective behavioural management strategies, or systematic assessment techniques. Many recent innovations encourage teachers to develop their beliefs and practices to stand as reformers.

What do teachers learn? Teachers generate, apply, or transform knowledge which improves their capacity to deliver programs (curriculum knowledge), to use a repertoire of teaching strategies and models (pedagogical knowledge), or to teach a diverse student population (social knowledge). In the first area of knowledge, teachers enhance their understanding of the content, concepts, and values of a particular aspect of the school program and their skill in translating these ideas into appropriately designed resources, units, and courses for students. The target of the innovations can be a subject or discipline like history, an across-the-curriculum theme like language, or a specific phase like early childhood education. As an illustration, the content of innovations in early childhood teacher education can include integration, play, manipulative activities, the relationship

between the home and school, differing patterns of family life, or alternative conceptions of child development (Spodek, 1991; Spodek & Saracho, 1990). While immersed in the area of curriculum knowledge, teachers learn about the current developments in their field of specialization and about the most effective designs and applications of these developments for their programs.

When teaching strategies and models are the content of innovations, teachers are able to develop their subject-specific or general pedagogical knowledge. For example, educating teachers of special education students can require skill in such instructional areas as direct instruction, basic literacy skills, teaching for self-regulation and strategic behaviour, interactive teaching for cognitive change, positive interdependencies among handicapped and non-handicapped students, social skills, assessment and technology (Reynolds, 1990). Other pedagogical training can promote the use of more generic approaches such as cooperative learning, broad-based technology, active learning, and higher order and creative thinking skills. In the area of pedagogical knowledge, teachers learn about the technical and tactical elements of validated classroom practices.

In the area of social knowledge, teachers learn about the individual and collective differences of today's students, the influence of these differences on their social and educational lives, and the role of schools in addressing these differences. Innovations can consider the diversity of culture and race, language, socioeconomic condition, or gender. For example, in multicultural education, teachers can experience a wide range of programs on such concerns as human rights, anti-racist strategies, or global understanding. The content of innovations relevant to gender can include such areas as the complex influence of gender on classroom interaction, sex-role stereotyping, the possible barriers based on gender to student participation in some subjects, activities, or roles in school, or the broader institutional and cultural norms which affect the equitable treatment of all students,

regardless of their sex (Bailey & Burden, 1989; Laird, 1988; Maher, 1991; Maher & Rathbone, 1986). When focused on the area of social knowledge then, teachers learn about the nature of student diversity and the short and long term consequences of the various ways of coping with these differences.

The above three answers to the "what" question overlap to some degree. Developing further pedagogical expertise, for example, can also contribute to the delivery of particular courses or to teaching of a diverse student population. Nevertheless, the emphasis among curriculum, pedagogical, and social knowledge varies across innovations. While curriculum knowledge has been the most enduring content emphasis in innovations, the recent renewal of pedagogical matters and the anticipated press of social issues likely have and will continue to grab the centre stage of innovations in teacher education.

Under which priorities do teachers learn? Teachers learn from experiences which both exemplify and support fair and equitable practices. The determination of priorities raises the tension between excellence and equity, or more generally, the lingering differences between the intensification (and its image of teachers as stewards) and the restructuring (and its image of teachers as reformers) movements. Within the priority of excellence, innovations promote standards, regulation, congruency, and order in teaching and teacher education. Within the priority of equity, innovations support diversity within community, personal and social responsibility, and adaptation. Excellence follows from and is transformed by innovations which give first priority to an enabling and equitable learning environment for teachers and their students.

What do teachers stand for? Teachers are reformers who strive to improve their capacity to work equitably and effectively with an increasingly diverse student population.

The interaction of purpose, content, and priority brings into focus the substantive directions of innovations in teacher education.

CONCLUDING COMMENT

In this chapter, we have relied less on the existing literature and more on the observations and predictions of teacher educators in quite varied settings, positions, and locations. From this wider database, we have tried to speculate about teacher education in the near future. The exercise is a bit like putting together a puzzle whose pieces and eventual picture are forever changing. Nevertheless, we anticipate a continued push for innovations in directions which will increasingly help teachers define their place as reformers.

The recent flurry of innovative activity reviewed in this report has brought changes in the mode and structure of how teachers learn. This imbalanced emphasis on process is now intersecting with questions of content and priorities. Teachers may look to an approach such as coaching as a vehicle for improving their capacity to help disadvantaged students. Or, if the desire is to expand the teaching repertoire of beginning teachers, a faculty of education may form a partnership with one or more school boards. In each example, the mode or structure informs and is informed by the content or priorities of the initiative. Innovations will provide the experience for teachers to understand *how* to stand and *what* to stand for. The present and future directions of teacher education depend on teachers as reformers learning how to learn and what is most important to learn.

APPENDIX A
REFERENCES BY THE CONTINUUM

PRESERVICE

INDUCTION

INSERVICE

ACROSS THE CONTINUUM

Note:

1. An asterisk (*) indicates a Canadian reference.
2. An arrow (→) indicates a reference we find particularly useful in the area.

PRESERVICE REFERENCES

*Bowman, J. (1990). *Issues in teacher education*. Paper prepared for British Columbia College of Teachers as background to a review of teacher education. Vancouver, B.C.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.

→ Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

→ *Holborn, P., Wideen, M., & Andrews, I. (Eds.). (1988). *Becoming a teacher*. Toronto: Kagan & Woo.

→ Howey, K., & Zimpher, N. (1989). *Profiles of preservice teacher education: Inquiry into the nature of programs*. Albany, NY: State University of New York Press.

Reynolds, M.C. (Ed.). (1989). *Knowledge base for beginning teachers*. New York: Pergamon Press.

Rudduck, J. (1989). *Critical thinking and practitioner research: Have they a place in initial teacher training*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. ED 310 309.

Sarason, S.B., Davidson, K.S., & Blatt, B. (1986). *The preparation of teachers. An unstudied problem in education*. (Revised ed.). Cambridge, MA: Brookline Books.

Tabachnick, B.R., & Zeichner, K.M. (1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. Philadelphia: The Falmer Press

Zeichner, K.M. (1987). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research, 11*(5), 565-575.

Zeichner, K.M. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching, 16*(2), 105-132.

INDUCTION REFERENCES

Brooks, D.M. (1987). *Teacher induction: A new beginning*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.

➔ Burden, P. (1990). Teacher induction [Theme issue]. *Journal of Staff Development, 11*(4).

*Cole, A.L., & Watson, N. (1991). *Support for beginning teachers: Ontario perspectives*. A report submitted to the Teacher Education Council, Ontario, Toronto.

➔ *Cole, A.L., & Watson, N. (1991). Teacher induction [Theme issue]. *Orbit, 22*(5).

➔ Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. In W.R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman (Eds.), *Handbook of research on teacher education*, (pp. 535-548). New York: MacMillan.

Huling-Austin, L., Odell, S., Ishler, P., Kay, R., & Edelfelt, R. (1989). *Assisting the beginning teacher*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.

Lasley, T.J. (Ed.). (1986). Teacher induction [Special issue]. *Journal of Teacher Education, 37*(1).

*McNay, M., & Cole, A.L. (1989a). Induction programs in Ontario schools: Current views and directions for the future. *Education Canada*, 29(1), 9-15.

*Ratsoy, E., & others (1987). *Evaluation of the Initiation to Teaching Project*. Final Report. Edmonton: Alberta Department of Education.

Shulman, J., & Colbert, J. (1988). *The intern teacher casebook*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development; Eugene, OR: ERIC Clearinghouse for Educational Management.

Sikula, J. (Ed.). (1986). Teacher induction [Special issue]. *Action in Teacher Education, 8*(2).

INSERVICE REFERENCES

Caldwell, S. (Ed.). (1989). *Staff development: A handbook of effective practices*. Oxford, Oh: National Staff Development Council.

Eraut, M. (1987). Inservice teacher education. In M. Dunkin (Ed.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, (pp. 730-743). New York: Pergamon Press.

→ *Hargreaves, A., & Fullan, M. (Eds.). (in press). *Understanding teacher development*. London: Routledge.

Joyce, B. (Ed.). (1990). *Changing school culture through staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.

Lieberman, A., & Miller, L. (Eds.). (in press). *Staff development* (2nd edition). New York: Teachers College Press.

→ Loucks-Horsley, S., Harding, C.K, Arbuckle, M.A., Murray, L.B., Dubea, C., Williams, M.K. (1987). *Continuing to learn: A guidebook to teacher development*. Andover: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands and Oxford, OH: National Staff Development Council.

Smylie, M., & Conyers, J. (1991). Changing conceptions of teaching influence the future of staff development. *Journal of Staff Development, 12*(1), 12-16.

*Thiessen, D. (1989a). Alternative perspectives in teacher development. *Journal of Education Policy, 4*(3), 289-295.

ACROSS THE CONTINUUM REFERENCES

Association of Teachers Educators. (1991). *Restructuring the education of teachers*. Report of the Commission on the Education of Teachers into the 21st Century. Reston, VA: Association of Teacher Educators.

→ Clift, R., Houston, R., & Pugach, M., (1990). *Encouraging reflective practice: An examination of issues and exemplars*. New York: Teachers College Press.

→ *Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.

Elmore, R.F., & Associates. (1990). *Restructuring schools. The next generation of educational reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

→ *Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Toronto: OISE Press and New York: Teachers College Press.

→ *Fullan, M., & Hargreaves, A. (Eds.). (in press). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

*Grimmett, P., & Erickson, G.L. (Eds.) (1988). *Reflection in teacher education*. Vancouver: Pacific Educational Press.

→ Houston, R., Sikula, J., and Haberman, M. (Eds.). (1990). *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan.

Liston, D., & Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.

*Tuinman, J., & Brayne, R. (1988). *The on-site personnel who facilitate learning*. Commissioned Papers: Volume 4. Victoria, British Columbia: British Columbia Royal Commission on Education.

APPENDIX B
INNOVATIONS BY TEACHERS AND IN SCHOOLS

INDIVIDUAL APPROACHES

Writing

Self-evaluation

Teacher as Researcher

Individually Guided Professional Development

PAIR APPROACHES

Coaching

Mentoring

GROUP APPROACHES

Support Groups

Action Research

School Improvement

Note:

1. An asterisk (*) indicates a Canadian reference.
2. An arrow (→) indicates a reference we find particularly useful in the area.

INDIVIDUAL APPROACHES

Writing

→ * Church, S. (1989). (Ed.). *From teacher to teacher: Opening our doors*. Armdale, Nova Scotia: Halifax County - Bedford School Board.

→ Holly, M.L. (1989). *Writing to grow: Keeping a personal-professional journal.* Portsmouth, NH: Heinemann.

*Leavitt, M. (Ed.). (1989). *Teaching all the children: Stories from the classroom.* Fredericton, NB: New Brunswick Department of Education.

Tripp, D.H. (1987). Teachers, journals, and collaborative research. In J. Smyth (Ed.), *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge,* (pp. 179-192). London: Falmer Press.

Yinger, R., & Clark, C. (1981). *Reflective journal writing: Theory and practice.* Occasional Paper No. 50. East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Self-evaluation

*Haysom, J. (1985). *Inquiring into the teaching process: Towards self-evaluation and professional development.* Toronto: OISE Press.

→ *Hunt, D.E. (1987). *Beginning with ourselves: In practice, theory, and human affairs.* Toronto: OISE Press.

Killion, J.P., & Todnem, G.R. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership, March,* 14-16.

→ *Oberg, A. (1988). Professional development through self-evaluation. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (Eds.), *Becoming a teacher,* (pp. 186-195). Toronto: Kagan & Woo.

*Oberg, A., & Underwood, S. (in press). Facilitating teacher self development: Reflections on experience. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change.* London: Falmer Press.

Teacher as Researcher and Individually Guided Professional Development

Goswami, D., & Stillman, P. (Eds.). (1987). *Reclaiming the classroom. Teacher research as an agency of change.* Upper Monclair, New Jersey: Boyton/Cook Publishers.

→ Krupp, J.A. (1989). Staff development and the individual. In S.D. Caldwell (Ed.), *Staff development: A handbook of effective practices*, (pp. 44-57). Oxford, OH: National Staff Development Council.

Livingston, C., & Castle, S. (1989). *Teachers and research in action.* Washington, DC: National Education Association.

→ Mohr, M.M., & Maclean, M.S. (1987). Working together: A guide for teacher-researchers. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

→ *Oberg, A., & McCutcheon, G. (Ed.). (1990). Teacher as researcher. [Theme issue]. *Theory Into Practice, 29*(3).

PAIR APPROACHES
(see note below)

Coaching

→ Ackland, R. (1991). A review of the peer coaching literature. *Journal of Staff Development, 12*(1), 22-27.

*Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education, 6*(3), 227-241.

*Seller, W. (1987). The In-School Resource Coaching Model: A professional development strategy for planned change. *Journal of Educational Administration and Foundations, 2*(2),30-42.

Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership, 42*(7), 43-48.

→ *Watson, N., & Kilcher, A. (1990). *Peer coaching: A review of literature and a glimpse of Ontario practice*. Toronto: Ontario Secondary School Teachers' Federation.

Mentoring

→ *Andrew, I.H. (1987). The mentor and beginning teacher's differing relationship within five paradigms of teacher induction programs. In W.A. Gray, and M.M. Gray, *Mentoring: Aid to excellence in education, the family, and the community*. Volume 11. Vancouver, BC: International Association for Mentoring.

→ Little, J.W. (1990). The "mentor" phenomenon and the social organization of teaching. In C. Cazden (Ed.), *Review of Research in Education* (Volume 16, pp. 297-351). Washington, DC: American Educational Research Association.

Little, J.W., & Nelson, L. (Eds.). (1990). *A leader's guide to mentor training*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development and Los Angeles Unified School District. Denver: ERIC Clearinghouse.

Shulman, J., & Colbert, J. (1987). *The mentor teacher casebook*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development; Eugene, OR: ERIC Clearinghouse for Educational Management.

Shulman, J., & Colbert, J. (1988). *The intern teacher casebook*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development; Eugene, OR: ERIC Clearinghouse for Educational Management.

Note: The references for Teachers as Colleagues are combined with Teacher Leadership Positions and are listed in Appendix C.

GROUP APPROACHES

Support Groups

Evans, C. (1991). Support for teachers studying their own work. *Educational Leadership, 48*(7), 11-13.

*Feir, P., & Yamashita, D. (1988). Teachers tackle old dilemma. *Manitoba Teacher, 66*(3), 8-9.

*Paquette, M. (1987). Voluntary collegial support groups for teachers. *Educational Leadership, 45*(3), 36-39.

*Priftis, B., & terBorg, L. (1990). Leadership in teaching: Restructuring staff development for teacher empowerment. *CEA News*, April, 5.

→ Stokes, S. (Ed.). (1982). *School based staff support teams: A blueprint for action.* Reston, VA: Eric Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. ED 216 498.

Action Research

→ *Carson, T., & Couture, J.C. (Eds.). (1988). *Collaborative action research: Experiences and reflections*. Improvement of Instruction Series, Monograph Number 18. Edmonton, Alberta: The Alberta Teachers' Association.

*Hannay, L. (1987). Action research: A natural for the curriculum process. *Peabody Journal of Education, 64*(3), 24-43.

Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research.* Philadelphia: Open University Press.

McKernan, J. (1988). The countenance of curriculum action research: Traditional, collaborative, and emancipatory-critical conceptions. *Journal of Curriculum and Supervision, 3*(3), 173-200.

→ McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and Practices.* London: Macmillan Education.

*Wodlinger, M.G. (Ed.). (1989b). *Collaborative action research in Canadian teacher education.* Proceedings from the third invitational conference of the Canadian Association of Teacher Education. North Bay, Ontario: Nipissing University College.

School Improvement

→ Barth, R. (1990). *Improving schools from within. Teachers, parents, and principals can make a difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Holly, P., & Southworth, G. (1989). *The developing school.* London: Falmer Press.

Louis, S., & Miles, M. (1990). *Improving the urban high school: What works and why.* New York: Teachers College Press.

*Marsh, C., Day, Hannay, L., & McCutcheon, G. (Eds.). (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development.* London: Falmer Press.

→ *Wideen, M.F., & Andrews, I. (1987). *Staff development for school improvement.* London: Falmer Press.

APPENDIX C

INNOVATIONS FOR TEACHERS AND WITHIN/ACROSS ORGANIZATIONS

SUPPORT SYSTEMS

Teachers as Colleagues/
Teacher Leadership Positions

Instructional Supervision

CENTRES

Teacher Centres

Professional Development Schools

PARTNERSHIPS

School-University Partnerships

Networks and Organizational Cooperation

Note:

1. An asterisk (*) indicates a Canadian reference.
2. An arrow (→) indicates a reference we find particularly useful in the area.

SUPPORT SYSTEMS

Teachers as Colleagues/Teacher Leadership Positions

Berry, B., & Ginsberg, R. (1990). Creating lead teachers: From policy to implementation. *Phi Delta Kappan, 72*(8), 616-621.

→ Devaney, K. (1987). *The lead teacher: Ways to begin.* New York: Carnegie Forum on Education and the Economy.

Little, J.W. (1987). Teachers as colleagues. In V. Koehler (Ed.), *Educator's handbook: A research perspective* (pp. 491-518). New York: Longman.

→ Livingston, C. (1991). *Teacher leadership.* Washington, DC: National Education Association.

Miles, M.B., Saxl, E., & Lieberman, A. (1988). What education "change agents" need? An empirical view. *Curriculum Inquiry, 18*(2), 157-194.

Instructional Supervision

→ Glatthorn, A. (1990). *Supervisory leadership: Introduction to instructional supervision.* Boston: Allyn and Bacon.

→ *Kilbourn, B. (1991). *Constructive feedback. Learning the art. The story of Oliver and Taylor.* New York: Teachers College Press.

→ *Leithwood, K. (in press). The principal's role in teacher development. In M. Fullan, & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change.* London: Falmer Press.

McEvoy, B. (1987). Everyday acts: How principals influence development of their staffs. *Educational Leadership, 44*(5), 73-77.

Smith, W., & Andrews, R. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

CENTRES

Teacher Centres

Edelfelt, R.A. (1982). Critical issues in developing teacher centres. *Phi Delta Kappan, 63*(6), 390-393.

→ *Hunt, D.E. (1989). Teacher centers [Theme issue]. *Orbit, 20*(4).

Loucks, H. et al. (1989). Teacher centers. In*Continuing to learn: A guidebook for teacher development.*, (pp. 73-100). Andover, MA: The Regional Laboratory for the Northeast and the Islands. Oxford, Oh: National Staff Development Council.

Mertens, S.K., & Yarger, S.J. (1981). *Teacher centers in action: A comprehensive study of program activities, staff services, resources, and policy board operations in 37 federally funded teacher centers.* Syracuse: The Syracuse Area Teacher Center, Syracuse University.

Weindling, D. & Reid, M. (1983). *Teachers' centres: A focus for in-service education?* London: Methuen.

→ Yarger, S.J. (1990). The legacy of the teacher center. In B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development*, (pp. 104-116). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Professional Development Schools

ERIC Clearinghouse on Teacher Education. (1989). The nature of Professional Development Schools. *ERIC Digest, 4.*

→ Holmes Group. (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools.* East Lansing, MI: The Holmes Group

Lieberman, A., & Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice schools. *Teachers College Record, 92*(1), 105-122.

Nystrand, R.O. (1991). Professional development schools: Towards a new relationship for schools and universities. *Trends and Issues Paper No. 4.* Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.

Schlechty, P.C., Ingwerson, D.W., & Brooks, T.I. (1988). Inventing professional development schools. *Educational Leadership, 46*(3), 28-31.

✽ Stallings, J.A., & Kowalski, T. (1990). Research on professional development schools. In R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 251-263.) New York: Macmillan.

PARTNERSHIPS

School-University Partnerships

Arends, R. I. (1990). Connecting the university to the school. In B. Joyce (ed.), *Changing school culture through staff development,* (pp. 117-146). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

➜ Sirotnik, K.A., & Goodlad, J.I. (Eds.). (1988). *School-university partnerships in action: Concepts, cases, and concerns*. New York: Teachers College Press.

➜ Schwartz, H. (Ed.). (1990). *Collaboration: Building common agendas. Teacher Education Monograph No. 10*. Washington, DC: ERIC Clearninghouse on Teacher Education.

➜ *Watson, N., & Fullan, M.G. (in press). Beyond school district-university partnerships. In M. Fullan, & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

Wilbur, R.P., Lambert, L.M., & Young, M.J. (1988). *School-college partnerships: A look at the major national models*. Washington, DC: National Association of Secondary School Principals.

Networks and Organizational Cooperation

Hedin, M. *Educational networks*. Audiotape. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

➜ Hord, S. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Researcher, 43*(5), 22-25.

McConkey, D.M., & Crandall, D.P. (1984). A consultant's network can improve his net worth ... and more! *Consultation, 5*, 30-36.

REFERENCES

*Acker, S. (1989). *Teachers, gender, and careers*. London: Falmer Press.

Ackland, R. (1991). A review of the peer coaching literature. *Journal of Staff Development, 12*(1), 22-27.

*Aitken, J.L., & Mildon, D. (in press). Teacher education and the developing teacher: The role of personal knowledge. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

Alaska State Department of Education and Anchorage School District. (1987). *Equity in science: A training model.* Juneau, AK: Author.

*Amsden, J. (1989). Project Teams: Teachers helping teachers. *Teacher* (BC), *1*(7), 24.

Anderson, E.M., & Shannon, A.L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education, 39*(1), 38-42.

*Andrew, I.H. (1987). The mentor and beginning teacher's differing relationship within five paradigms of teacher induction programs. In W.A. Gray & M.M. Gray (Eds.), *Mentoring: Aid to excellence in education, the family, and the community*. Volume 2. Vancouver, BC: International Association for Mentoring.

*Andrews, I.H. (1988). A three act play: Framework for continuing professional development. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (Eds.), *Becoming a teacher*, (pp. 294-304). Toronto: Kagan and Woo.

*Aoki, T., Jancknicke, K., & Branks, D. (Eds.). (1986). *Understanding curriculum as lived: Curriculum Canada VII*. Vancouver, BC: Centre for the Study of Curriculum and Instruction, University of British Columbia.

Arbuckle, M.A., & Murray, L.B. (1989). *Building systems for professional growth: An action guide*. Andover, MA: Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands and the Maine Department of Educational and Cultural Services.

Arends, R. I. (1990). Connecting the university to the school. In B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development*, (pp. 117-146). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

*Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative*, Ottawa, Les Presses de l'Uniersité d' Ottawa.

*Association canadienne d'éducation de langue française. (1986). *Ensemble pour une formation spécifique de nos maîtres francophones*. Actes du 39 Congés, Revue de l'Association canadienne d'évaluation de langue française, Québec, 14(1).

*Association canadienne d'éducation de langue française. (1989). *La formation du personnel ensdignant des écoles de langue maternelle française*. Rapport du colloque national de l'ACDLF, Québec.

L'Association des enseignantes et des enseignants franco-onteriens. (1990). La gestion participative. Une vision du fonctionnement et de la vie d'une école. Ottawa: AEFO.

Association of Teacher Educators. (1991). *Restructuring the education of teachers.* Report of the Commission on the Education of Teachers into the 21st Century. Reston, VA: Association of Teacher Educators.

*Baker, P. (1989). Professional development in Canada revisited. *OPSTF News, 3*(5), 14-19.

Barnabé, C. et al. (1987). Administration Scolaire, théorie et pratique. Chicoutimi: Gaëtan Morin éditeur.

Barth, R. (1990). *Improving schools from within. Teachers, parents, and principals can make a difference.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Bailey, G. & Burden, P. (1989). Sex equity in teacher education programs: One model for the future. *Feminist Teacher, 3*(2), 21-23.

Bailey, S.K. (1971). Teachers centers: A British first. *Phi Delta Kappan, 53*(3), 146-149.

*Bérard, R.N. (1988). The evaluation of student teaching. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (Eds.), *Becoming a teacher,* (pp. 210-222). Toronto: Kagan and Woo.

*Berrill, D. (1986). Teacher training--easing associate-faculty alienation: The power of reflection-in-action. *Education Canada, 26*(3), 32-37.

Berry, B., & Ginsberg, R. (1990). Creating lead teachers: From policy to implementation. *Phi Delta Kappan, 72*(8), 616-621.

Beyer, L.E., Feinberg, W., Pagano, J., & Whitson, J.A. (1989). *Preparing teachers as professionals: The role of educational studies and other liberal disciplines.* New York: Teachers College Press.

Biott, C. (1990). *Semi-detached teachers: Building support and advisory relationships in classrooms.* London: Falmer Press.

Biraimah, K. (1987). *Preservice teachers' expected attrition from the classroom: An international dilemma.* Paper presented at the annual meeting of the Comparative and International Education Society, Washington, DC, March.

*Boisvert, M. (1989). Le préceptorat: Un stage hors l'école. *Repères, 11,* 171-185.

Booth, M., Furlong, J., & Wilkin, M. (Eds.) (1990). *Partnership in initial teacher training.* London: Cassell.

Bordeleau, Louis-Gabriel. (1987). La conception de l'expérience scolaire aujourd'hui: virage ou évolution. In T. Bone (Ed.), *The Changing Role of the Teacher, International Review of Education, Germany, 33* (3), 287-305.

*Bordeleau, Louis-Gabriel. (1990). La formation à L'enseignement en Ontario. *Education et francophonie, XVII*(1), April.

Bowman, B.T. (1990). Issues in recruitment, selection, and retention of early childhood teachers. In B. Spodek and O.N. Saracho (Eds.), *Early childhood teacher preparation.* (Vol. 1). New York: Teachers College Press.

*Bowman, J. (1990). *Issues in teacher education.* Paper prepared for British Columbia College of Teachers as background to a review of teacher education. Vancouver, B.C.

*Brickett, G., & Connock, M. (1988). *An integrated approach to the training of early primary teachers.* A summary report of the follow-up evaluation of the Early Primary Project. Kingston, Ontario: Queen's University.

*Bright, G.W., & Clark, W.B. (1986). A model computer literacy course for preservice teachers at the University of Calgary. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 6(1),* 47-49.

*Brine, J.M., & Shapson, S.M. (1989). Case study of a teacher retraining program for French Immersion. *Canadian Modern Language Review, 45*(3), 464-477.

Bradley, H. (1991). *Staff development.* London: Falmer Press.

Brooks, D.M., (1987). *Teacher induction: A new beginning.* Reston, VA: Association of Teacher Educators.

Bruce, M., Podemski, R. & Anderson, C. (1991). Developing a global perspective: Strategies for teacher education programs. *Journal of Teacher Education, 42*(1), 21-27.

Buchmann, M. (1985). Improving education by talking: Argument or conversation? *Teachers College Record, 86*(3), 441-453.

*Burbank, I.K. (1986). *S.E.I.P.--An initial step in seeking change in teacher education.* Project Description. ED 274630.

Burden, P. (1990). Teacher induction [theme issue]. *Journal of Staff Development, 11*(4).

Calderhead, J. (Ed.). (1988). *Teachers' professional learning.* London: Falmer Press.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education, 5*(1), 43-51.

Caldwell, S. (Ed.) (1989). *Staff development: A handbook of effective practices.* Oxford, Oh: National Staff Development Council.

*Canadian Teachers' Federation. (1988). *Extended programs of teacher education.* Report of a conference, Ottawa, May 1988. Ottawa: CTF.

*Carbonneau, M., & Hetu, J.C. (1989). Collaborative research in teacher education (School-University alternative ways of collaboration). In M.G. Wodlinger (Ed.), *Collaborative action research in Canadian teacher education,* (pp. 77-92). North Bay, Ont.: Nipissing University College.

*Carbonneau, M., & Hetu, J.C. (1990). *A prospective evaluation of the experience of teacher training in an associated school.* Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education.

Carr, W. (1989). *Quality in teaching: Arguments for a reflective profession.* Philadelphia: The Falmers Press.

*Carson, T., & Couture, J.C. (Eds.). (1988). *Collaborative action research: Experiences and reflections.* Improvement of Instruction Series, Monograph Number 18. Edmonton, Alberta: The Alberta Teachers' Association.

Carswell, J., & Mateer, A. (1988). *Summer inservice institutes: A cooperative training model for school districts.* Ford Lauderdale, FL: Bromard County School Board. ED 289 825.

Christensen, C.A., & Massey, D. (1989). Perpetuating gender inequity: Attitudes of teacher education students. *Australian Journal of Education, 33*(3), 256-66.

*Church, S. (Ed.). (1989). *From teacher to teacher: Opening our doors.* Armdale, Nova Scotia: Halifax County-Bedford School Board.

Churchill, L. et al. (1985). *Éducation et besoins des franco-ontariens, Vols. I, II.* Toronto: Le Conseil de l'éducation franco-ontarienne.

*Clandinin, D.J., Daries, A., Hogan, P., & Kennard, B. *Learning to teach: Teaching to learn. Stories of collaboration in teacher education.* Manuscript submitted for publication.

Clark, R.W. (1988). School-university partnerships: An interpretative review. In Sirotnik, K.A., & Goodlad, J.I. (Eds.), *School-university partnerships: Partners in Action.* New York: Teachers College Press.

Clift, R., Houston, R., & Pugach, M. (1990). *Encouraging reflective practice: An examination of issues and exemplars.* New York: Teacher College Press.

Cloutier, G. et al. (1986). *École de services "sur mesure" Saint-François d'Assise.* Unpublished document. Ottawa.

Coffey, A. and Acker, S. (1991). "Girlies on the warpath": Addressing gender in initial teacher training. *Gender and Education, 3*(3), 249-261.

*Cole, A.L. (1990). Helping teachers become "real": Opportunities in teacher induction. *Journal of Staff Development,* 11(4), 6-10.

*Cole, A.L., & McNay, M. (1988). Induction programs in Ontario schools: Issues and possibilities. *Education Canada,* 28(4), 4-11, 44-45.

*Cole, A.L., & Watson, N. (1991). *Support for beginning teachers: Ontario perspectives.* A report submitted to the Teacher Education Council, Ontario, Toronto.

*Cole, A.L., & Watson, N. (1991). Teacher induction [Theme issue]. *Orbit, 22*(5).

*Coleman, P. (1987). Implementing school-based decision-making. *The Canadian Administrator, 26*(7), 1-11.

*Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience.* New York: Teachers College Press.

*Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1988). Narrative meaning: Focus on teacher education. *Elements. A journal of elementary education, 19*(2): 15-18.

*Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19*(5), 2-14.

Cooper, J.M., & Eisenhart, C.E. (1990). The influence of recent educational reforms on early childhood teacher education programs. In B. Spodek and O.N. Saracho (Eds.), *Early Childhood Teacher Education.* (Vol. 1). New York: Teachers College Press.

Corcoran, E., & Andrew, M. (1988). A full year internship: An example of school-university collaboration. *Journal of Teacher Education, 39*(3), 17-23.

*Council of Ministers. (1988). *Recent trends in curriculum reform at the elementary and secondary levels in Canada.* Report presented to the OECD's Centre for Educational Research and Innovation. Toronto, Ontario: Author.

*Council of Ministers. (1989). *Education in Canada 1986-1988.* Report to the 41st Session, International Conference on Education, Geneva.

*Coulter, D. (1990). The action research-teacher research movement. *Read Manitoba, 10*(3), 6-9.

*Crawford, I. (1990). Rethinking teacher training. *Education Canada, 30*(2), 30-35.

*Cross, W.K., & Murphy, P.J. (1990). Teleconferencing in student teaching supervision. *British Journal of Educational Technology, 21*(1), 41-51.

Cuban, L. (1984). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms. 1890-1980.* New York: Longman.

Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher, 19*(1), 3-13.

David, J.L. (1989a). Synthesis of research on school-based management. *Educational Leadership, 46*(8), 45-53.

David, J.L. (1989b). *Restructuring in progress: Lessons from pioneering districts.* Washington, DC: National Governors' Association.

*Dawson, A.J., & Leylan, J. (1989). *A comparative case study analysis of four approaches to improving the link between theory and practice.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Delorme, C. (1982). De l'animation pédagogique à la recherche-action. France: Chronique Sociale.

*Dempsey, R., Greger, D., & Mutart, B. (1989). Toward self-directed learning in teacher education: A model. *Education Canada, 29*(3), 42-49.

Devaney, K. (1977). *Essays on teachers' centres*. San Francisco: Far West Laboratory.

Devaney, K. (1987). *The lead teacher: Ways to begin*. New York: Carnegie Forum on Education and the Economy.

*Diamond, C.T.P. (1991). *Teacher education as transformation*. London: Open University Press.

*Diamond, C.T.P. (1990). Recovering and reconstructing teachers' stories. *International Journal of Personal Construct Psychology, 3*, 63-76.

*Dougan, P., & Roger, L. (1987). *Collaborative efforts in dealing with child abuse. A teacher inservice model.* Paper presented at the annual conference of the National Staff Development Council, Seattle.

Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 6-22). New York: Macmillan.

*Drake, S., and J. Miller. (1990). *Beyond reflection to being: The contemplative practitioner*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education, University of Victoria, Victoria, British Columbia.

Edelfelt, R.A. (1982). Critical issues in developing teacher centres: *Phi Delta Kappan, 63*(6), 390-393.

Eisner, E. (1985). *The educational imagination*. Second edition. New York: Macmillan.

Elliott, J. (1985). Facilitating action research in school: Some dilemmas. In R.Burgess (Ed.), *Field Methods in the Study of Education*. London: Falmer Press.

Elmore, R.F., & Associates. (1990). *Restructuring schools. The next generation of educational reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Eraut, M. (1987). Inservice teacher education. In M. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, (pp. 730-743). New York: Pergamon Press.

ERIC Clearinghouse on Teacher Education. (1989). *The nature of professional development schools. ERIC Digest, 4*.

*Erickson, G.L. (1987). *Constructivist epistemology and the professional development of teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C.

*Erickson, G.L. (1989). *Collaboration inquiry and teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education, Quebec City, Quebec.

*Erickson, G.L. , & MacKinnon, A.M. (1991). Seeing classrooms in new ways: On becoming a science teacher. In D. Schon (Ed.), *Case studies in professional practice* (pp. 15-36). New York: Teacher College Press.

Evans, C. (1991). Support for teachers studying their own work. *Educational Leadership, 48*(7), 11-13.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.

*Feir, P., & Jamashita, D. (1988). Teachers tackle old dilemma. *Manitoba Teacher, 66*(3), 8-9.

*Ferri, B., & Aglio, M. (1990). *I'm not Alone: Teacher talk. Teacher buddying?* Mississauga, Ontario: Peel Board of Education.

*Flanders, T., & Wilson, D. (1990). *Teaching comes of age: Responding to the challenges of change.* A report of the Task Force on Teaching Conditions and Professional Practices. Vancouver, BC: British Columbia Teachers' Federation.

*Frankcombe, B., Grieve, T., Watson, R., & Werner, W. (Eds.). (1983). *Program implementation: Cases from British Columbia.* Vancouver, BC: Program Implementation Services, BC Ministry of Education and Centre for the Study of Curriculum and Instruction, University of British Columbia.

A Fransaskois Component for the Saskatchewan School System. (1989). Saskatoon: Saskatchewan Education.

Friedman, S. (1987). Teachers' knowledge from a feminist perspective. In J. Smyth (Ed.), *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*, (pp. 73-82). London: Falmer.

*Fullan, M. (1985). Integrating theory and practice. In D. Hopkins & K. Reid (Eds.), *Re-thinking teacher education.* London: Croom Helm Publishers.

*Fullan, M. (1990). *What's worth fighting for in the principalship.* Toronto: Ontario: Public School Teachers Federation.

*Fullan, M. (1990). Staff development, innovation, and institutional development. In B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development* (pp.3-25). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

*Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change.* Toronto: OISE Press, and New York: Teachers College Press.

*Fullan, M., Anderson, S., & Newton, E. (1987). *Support systems for implementing curriculum in school boards.* Toronto: Ministry of Education.

*Fullan, M. (in press). *Productive educational change.* London: Falmer Press.

*Fullan, M., Connelly, F.M., & Watson, N. (1990). *Teacher education in Ontario: Current practices and options for the future.* Toronto: Ministry of Education and Ministry of Colleges and Universities.

*Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for in the school.* Toronto: Ontario Public School Teachers Federation.

*Fullan, M., & Hargreaves, A. (Eds.) (in press). *Teacher development and educational change.* London: Falmer Press.

*Fullan, M., Rolheiser-Bennett, C. , & Bennett, B. (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership, 47*(8), 13-19.

Gehrke, N. (1988). Toward a definition of mentoring. *Theory Into Practice, 27*(3), 190-194.

Gehrke, N. (1991). Developing teachers' leadership skills. *ERIC Digest,* April. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.

Gitlin, A., & Smyth, J. (1989). *Teacher evaluation: Educative alternatives.* London: Falmer Press.

Glatthorn, A. (1987). Cooperative professional development: Peer-centered options for teacher growth. *Educational Leadership, 45,* 31-35.

Glatthorn, A. (1990). *Supervisory Leadership: Introduction to instructional supervision.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Glickman, C., & Bey, T. (1990). Supervision. In R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 549-66). New York: Macmillan.

Goodlad, I. (1988). School-university partnerships for educational renewal: Rationale and concepts. In K. Sirotnik , & J. Goodlad (Eds.). *School-university partnerships in action. Concepts, cases, and concerns* (pp. 3-31). New York: Teachers College Press.

Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Goodlad, J.I., Soder, R., & Sirotnik, K.A. (Eds.). (1990). *The moral dimensions of teaching.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Goswani, D., & Stillman, P. (Eds.). (1987). *Reclaiming the classroom. Teacher research as an agency for change.* Upper Montclair, NJ: Boyton/Cook Publishers.

Gould, S. (1991). Strategic planning in a multicultural education staff development program. *Journal of Staff Development, 12*(1), 18-21.

Grant, L. & Secada, W. (1990). Preparing teachers for diversity. In R. Houston, J. Siklula & M. Haberman (Eds.), *Handbook of research on teacher education,* (pp. 403-442). New York: Macmillan.

Griffin, G. (1985). The school as a workplace and the master teacher concept. *Elementary School Journal, 86*(1), 1-16.

Griffin, G. (1991). *Toward a community of learning: The preparation and continuing education of teachers. A report of the curriculum committee of the Holmes Group to university and school faculty engaged in educating teachers.* East Lansing, MI: Holmes Group, Inc.

*Grimmett, P. (1984). *Research in teacher education: Current problems and future prospects in Canada.* Vancouver, BC: University of British Columbia, Center for the Study of Teacher Education.

*Grimmett, P. (1987). The role of the district supervisors in the implementation of peer coaching. *Journal of Curriculum and Supervision, 3*(1), 3-28.

*Grimmett, P., & Erickson, G.L. (Eds.) (1988). *Reflection in teacher education.* Vancouver: Pacific Educational Press.

*Grimmett, P. , et al. (1988). Summary of a review of research on reflection in teacher education. In H. C. Waxman (Ed.), *Images of reflection in teacher education* (pp. 9-10). Reston, VA: Association of Teacher Educators.

*Grunau, H., & MacKinnon, A. (1991). *Teacher development through reflection, community, and discourse.* A paper presented at the International Conference on Teacher Development: The Key to Educational Change, Vancouver, British Columbia.

Guinsburg, M. (1988). *Contradictions in teacher education and society: A critical analysis.* London: Falmer Press.

Guinsburg, M., & Clift, R. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. In R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 450-465). New York: Macmillan.

Haberman, M., & Backus, J. (Eds.). (1988). *Advances in teacher education.* Vol. 3. Northwood, NJ: Ablex.

Hadaway, N. & Florez, V. (1987-88). Diversity in the classroom: Are our teachers prepared? *Teacher Education and Practice, 4*(1), 25-30.

Hall, G., & Hord, S. (1987). *Change in schools: Facilitating the process.* Albany, NY: SUNY Press.

Handal, G., & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in action.* Milton Keynes, England: Open University Press.

*Hannay, L.M. (1987). Action research: A natural for the curriculum process. *Peabody Journal of Education, 64*(3), 24-43.

*Hannay, L. (1990). PPDS [Practice-based professional development strategy]: Creating a climate for peer coaching. *Canadian School Executive, 9*(7), 3-8.

*Hannay, L., & Chism, N. (1988). The potential of teacher transfer in fostering professional development. *Journal of Curriculum and Supervision, 3*(2), 122-135.

*Hargreaves, A. (1991). *Restructuring restructuring: Postmodernity and the prospects for educational change*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.

*Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education, 6*(3). 227-241.

*Hargreaves, A., & Fullan, M. (Eds.) (in press). *Understanding Teacher Development*. London: Routledge.

*Haysom, I. (1985). *Inquiry into the teaching process: Towards self-evaluation and professional development*. Toronto: OISE Press.

Hedin, M. (1989). *Educational networks*. Audiotape. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Heller, M., & Levy, L. (1991). Le développement régional et la formation continue: une expéience de recherche-action. Toronto: Ministére de l' éducation.

*Henchey, N. (1989). *The evaluation of educational reforms: A Canadian perspective*. Paper presented to a workshop on the Evaluation of Educational Reforms, sponsored by UNESCO and the Max Planck Institute, Berlin, Germany.

*Henley, R. and Young, J. (1989a). Multicultural teacher education: Part 3. Curriculum content and curriculum structure. *Multiculturalism, 12*(1), 24-27.

*Henley, R. and Young, J. (1989b). Multicultural teacher education: Part 4. Revitalizing faculties of education. *Multiculturalism, 12*(3), 40-41.

Hillkirk, K., & others. (1989). Integrating reflection into staff development programs. *Journal of Staff Development, 10*(2), 54-58.

Hoffman, J.V., & Edwards, S.A. (Eds.). (1987). *Reality and reform in clinical teacher education*. New York: Random House.

Holfess, D. (1990). The power of mentoring: A moving force in staff development. *Journal of Staff Development, 11*(2), 20-24.

*Holborn, P. (1988). Becoming a reflective practitioner. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (Eds.), *Becoming a teacher*. Toronto: Kagan and Woo.

*Holborn, P., Wideen, M., & Andrews, I. (Eds.). (1988). *Becoming a teacher*. Toronto: Kagan & Woo.

Holly, M.L. (1989). *Writing to grow: Keeping a personal-professional journal*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Holly, M.L., and McLoughlin, C.S. (Eds.). (1990). *Perspectives on teacher professional development*. London: Falmer Press.

Holly, M.L. (1990). Action research and P.D. *Canadian School Executive, 9*(5), 16-17.

Holly, P., & Southworth, G. (1989). *The developing school*. London: Falmer Press.

Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI: Holmes Group.

Holmes Group. (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development school*. East Lansing, MI: Holmes Group.

Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Philadelphia: Open University Press.

Hopkins, D. (1988). Teacher research as a basis for staff development. In M. Wideen & I. Andrews (Eds.), *Staff development for school improvement*, (pp. 154-169). London: Falmer Press.

Hopkins, D. (1989). *Evaluating the developing school*. London: Open University Press.

Hopkins, D., & Billington, R. (1989). Teacher appraisal for professional development: A review of research. *Cambridge Journal of Education, 19*(2), 163-182.

Hopkins, D., & Hargreaves, D. (in press). *The developing school and school improvement*. London: Falmer Press.

Hord, S. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Researcher, 43*(5), 22-25.

Hord, S., Rutherford, W., Huling-Austin, L., & Hall, G. (1987). *Taking charge of change*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Houston, R., Sikula, J., & Haberman, M. (Eds.). (1990). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.

Howey, K.R. (1989). Research about teacher education: Programs of teacher preparation. *Journal of Teacher Education, Nov/Dec.*,23-26.

Howey, K.R. (1991). *The role of teacher leaders in the education of teachers*. Paper prepared for the annual meeting of the Association of Teacher Educators, New Orleans.

Howey, K., & Zimpher, N. (1989). *Profiles of preservice teacher education: Inquiry into the nature of programs*. Albany, NY: State University of New York Press.

Hoyle, E., & Megarry, J. (Eds.). (1980). *Professional development of teachers: World yearbook of education*. London: Kagan Page Ltd.

Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. In W.R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman, (Eds.), *Handbook of research on teacher education*, (pp. 535-548). New York: MacMillan.

Huling-Austin, L., Odell, S., Ishler, P., Kay, R., & Edelfelt, R. (1989). *Assisting the beginning teacher*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.

*Hunt, D.E. (1987). *Beginning with ourselves: In practice, theory, and human affairs*. Toronto: OISE Press

*Hunt, D.E. (1989). Teacher centres [Theme issue]. *Orbit, 20*(4).

Hunt, D.E. (1991). *The renewal of personal energy*. Toronto: OISE Press.

Irwin, G. (1990). Collaborative teacher education. *Phi Delta Kappan. April*, 622-624.

Iwanicki, E., & McEachern, L. (1983). Teacher self-improvement: A promising approach to professional development and school improvement. *Journal of Staff Development, 4*, 62-77.

Jacullo-Noto, J. (1988). Partnerships that work: Involving teachers in their own development. *New Directions for Continuing Education, 38*, 63-75.

Johnston Jr., J., & Associates. (1989). *Those who can. Undergraduate programs to prepare arts and science majors for teaching*. Washington, DC: Association of American Colleges.

Joyce, B. (Ed.). (1990). *Changing school culture through staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervisions and Curriculum Development.

Joyce, B., & Clift, R. (1984). The Phoenix agenda: Essential reform in teacher education. *Educational Researcher*, 13(4), 5-18.

Joyce, B., & Showers, B. (1987). Low cost arrangements for peer coaching. *Journal of Staff Development, 8*(1), 22-24.

Joyce, B., & Weil, M. (1986). *Models of teaching*. Third edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Judge, H. (1989). *Childhood Education, 65*(5). [Special issue on teacher training and education in many societies].

*Kasprisin, L. (1991). The education of teachers for a multicultural society: Some misconceptions. *Multicultural Education Journal, 9*(2), 29-34.

Katz, L.G. (1991). Pedagogical issues in early childhood education. In S.L. Kagan (Ed.), *The care and education of America's young children: Obstacles and opportunities*, (pp. 50-68). Ninetieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: The University of Chicago Press.

Katz, L.G., & Goffin, S.G. (1990). Issues in the preparation of teacher of young children. In B. Spodek and O.N. Saracho (Eds.), *Early childhood teacher preparation* (Vol. 1), (pp. 192-208). New York: Teachers College Press.

Katz, L., & Raths, J. (Eds.). (1984). *Advances in teacher education*. Vol. 1. Northwood, NJ: Ablex.

Keddy, J.L., & Rogers, K. (1991). Teacher collegial groups: A structure for promoting professional dialogue conducive to organization change. *Journal of School Leadership, 1*(1), 65-73.

Kemmis, S. (1987). Critical reflection. In M. Wideen and I. Andrews (Eds.), *Staff development for school improvement*, (pp. 73-90). London: Falmer Press.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. (3rd ed.). Geelong: Deakin University Press.

*Kilbourn, B. (1990). *Constructive feedback. Learning the art. The story of Oliver and Taylor*. New York: Teachers College Press.

*Kilcher, C.A. (1991). *Learning to be a change facilitator: A multi-case study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park.

*Kilcher, C.A. (1991). Mentoring beginning teachers: Guidelines for practice. *Orbit, 22*(6), 18-19.

*Kilcher, C.A., & MacKay, J. (1991). *Leadership training program for school-based staff development*. Halifax, NS: Nova Scotia Teachers' Union.

Killion, J.P., & Todnem, G.R. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership, March*, 14-16.

Kimmel, J., & others. (1988). Computer conferencing as a resource for in-service teacher education. *Science Education, 72*(4), 467-73.

*King, A.J., Warren, W., & Peart, M. (1988). *The teaching experience*. Toronto: Ontario Secondary School Teachers' Federation.

Klein, S.S. (Ed.). 1985). *Handbook for achieving sex equity through education*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.

Krupp, J.A. (1989). Staff development and the individual. In S.D. Caldwell (Ed.), *Staff development: A handbook of effective practices*, (pp. 44-57). Oxford, OH: National Staff Development Council.

Kyle, D.W., & Hovda, R.A. (1987a). The potential and practice of action research: Part 1 [Theme issue]. *Peabody Journal of Education, 64*(1).

Kyle, D.W., & Hovda, R.A. (1987b). The potential and practice of action research: Part 2 [Theme issue]. *Peabody Journal of Education, 64*(2).

*Lacey, V. (1990). Enhancing your teaching staff with a teacher apprenticeship program. *Canadian School Executive, 10*(2), 20-22.

*Laferrière, T. (1986). "Le stage d'enseignement. Lieu de tensions entre théories et pratiques pédagogiques," en *Ensemble pour une formation spécifique de nos maîtres francopohnes*. Actes du 39 Congés, Revue de l'Association canadienne d'évaluation de langue française, Québec, 14(1).

*Laferrière, T., et al. (1990). *Projet pilote d'une école associée (1988-1991). Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en science de l'éducation*, tome 3, Université de Sherbrooke, édition du CRP, (pp. 997 à 1009).

*Laflamme, B. (1989). *Programmes et expériences intéressantes en formation des eiseignantes et enseignantes dans les universités canadiennes*. Québec, Ministère de L'Education.

Laird, S. (1988). Reforming women's true profession: A case for feminist pedagogy in teacher education? *Harvard Educational Review, 58*(4), 449-63.

*Lang, H.R., & Scarfe, D. (1988). Group support during student teaching. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (Eds.), *Becoming a teacher*, (pp. 226-242). Toronto: Kagan and Woo.

Lanier, J., & Little, J. (1986). Research on teacher education. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), (pp. 527-569). New York: Macmillan.

Lasley, T.J. (Ed.). (1986). Teacher induction [Special issue]. *Journal of Teacher Education, 37*(1).

*Leavitt, M. (Ed.). (1989). *Teaching all the children: Stories from the classroom.* Fredericton, NB: New Brunswick Department of Education.

*Leith, S.G. (1988). Using concept mapping as an aid to unit planning. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (Ed.), *Becoming a teacher*, (pp. 147-156). Toronto: Kagan and Woo.

*Leithwood, K., Fullan, M., & Heald-Taylor, G. (1987). *Ontario's school improvement project.* Report to the Ontario Ministry of Education. Toronto: OISE Press.

*Leithwood, K., Rutherford, W., & van der Vegt, R. (Eds.). (1987). *Preparing school leaders for school improvement.* London: Croom Helm.

Lessard, C. et al. (1990). *La profession enseignante au Québec: enjeux et défis des années 1990.* Québec: Institut Québécois de recherche sur la culture.

*Levasseur-Ouimet, F. (1990). La formation à l'enseignement dans les provinces de l'oeust. *Education et francophonie, XVII*(1), April.

Levine, M. (1988, November). *Professional practice schools: Building a model.* Washington, D.C.: Center for Restructuring, American Federation of Teachers.

Lieberman, A. (1986). Collaborative work. *Educational Leadership, 43*(5), 4-8.

Lieberman, A. (Ed.). (1988). *Building a professional culture in schools.* New York: Teachers College Press.

Lieberman, A., & Miller, L. (Eds.) (in press). *Staff development* (2nd edition). New York: Teachers College Press.

Lieberman, A. (Ed.). (1990). *Schools as collaborative cultures: Creating the future now.* London: Falmer Press.

Lieberman, A., & Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice schools. *Teachers College Record, 92*(1), 105-122.

Liston, D., & Zeichner, K. (1990). Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of Education for Teaching, 16*(3), 235-257.

Liston, D.P., & Zeichner, K.M. (1990). Teacher education and the social context of schooling: Issues for curriculum development. *American Educational Research Journal, 27*(4), 610-36.

Liston, D.P., & Zeichner, K.M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.

Little, J.W. (1985). Teachers as teacher advisors: The delicacy of collegial leadership. *Educational Leadership, 43*(3), 34-36.

Little, J.W. (1987). Teachers as colleagues. In V. Koehler (Ed.), *Educator's handbook: A research perspective* (pp. 491-518). New York: Longman.

Little, J.W. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 78-106). New York: Teachers College Press.

Little, J.W. (1990a). The "mentor" phenomenon and the social organization of teaching. In C. Cazden (Ed.), *Review of Research in Education* (Volume 16, pp. 297-351). Washington, DC: American Educational Research Association.

Little, J.W. (1990b). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers' College Record, 91*(4), 509-536.

Little, J.W., & Long, C. (1985). *Cases in emerging leadership: The school-level instructional support team*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.

Little, J.W., & Nelson, L. (Eds.). (1990). *A leader's guide to mentor training*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development and Los Angeles Unified School District. Denver: ERIC Clearinghouse.

Livingston, C., & Castle, S. (1989). *Teachers and research in action*. Washington, DC: National Education Association.

Livingston, C. (1991). *Teacher leadership*. Washington, D.C.: National Educational Association.

Lomax, P. (1990). *Managing staff development in schools: An action research approach*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

Loucks-Horsley, S., Harding, C.K, Arbuckle, M.A., Murray, L.B., Dubea, C., Williams, M.K. (1987). *Continuing to learn: A guidebook to teacher development*. Andover: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands and Oxford: The National Staff Development Council.

Louis, K.S., & Miles, M. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers College Press.

Lutz, F.W., & Hutton, J.B. (1989). Alternative teacher certification: Its policy implications for classroom and personnel practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), Fall, 237-54.

Lynch, J. (1989). *Multicultural education in a global society*. London: Falmer Press.

*MacKinnon, A. (1987). Detecting reflection-in-action among preservice elementary science teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), 135-145.

*MacKinnon, A. (1989). Conceptualizing a hall of mirrors in science teaching practicum. *Journal of Curriculum and Supervision, 5*(1), 41-59.

Maher, F. (1987). Inquiry teaching and feminist pedagogy. *Social Education, 51*(3), 186-92.

Maher, F. (1991). Gender, reflexivity and teacher education: The Wheaton Program. In B. Tabachnick and K. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*, (pp. 22-34). London: Falmer Press.

Maher, F. & Rathbone, C. (1986). Teacher education and feminist theory: Some implications for pracitce. *American Journal of Education, 94*(2), 214-35.

Mai, R. (1981). The advisory approach as a form of professional development. In K. Howey, R. Bents, & D. Corrigan (Eds.), *School-Focussed inservice: Descriptions and discussions*, (pp. 123-142). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

*Marceau, D. (1990). La formation à l'enseignement au Québec. *Education et francophonie, XVII*(1), April.

Marsh, C. (1988). *Spotlight on school improvement*. Sydney: Allyn and Unwin.

*Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (Eds.) (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London: Falmer Press.

*Martin, R.A. (1990). Field-based preservice teacher education: Reflections on an experiment (at University of Toronto's Faculty of Education). *McGill Journal of Education, 25*(2), 257-273.

*Majhanovich, S.E., & Fish, S.B. (1988). Training French Immersion teachers for the primary grades: An experimental course at the University of Western Ontario. *Foreign Language Annals, 21*(4), 311-319.

*Mallea, J. and Young, J. (1984). Teacher education for a multicultural society. In J. Mallea and J. Young (Eds.), *Cultural diversity and Canadian education*. Ottawa: Carleton University Press.

*McAlpine, L. (1987). Resistance to planned change: A training design case study. *Canadian Journal of Educational Communication, 16*(3), 257-264.

McConkey, D.M., & Crandall, D.P. (1984). A consultant's network can improve his net worth ... and more! *Consultation, 5*, 30-36.

McCutcheon, G. (1990). Alternative perspectives on action research. *Theory Into Practice, 29*(3), 144-151.

McEvoy, B. (1987). Everyday acts: How principals influence development of their staffs. *Educational Leadership, 44*(5), 73-77.

*McGrath, P., et al. (1987). Teacher awareness program on child abuse: A randomized controlled trial. *Child abuse and neglect: The International Journal, 11*(1), 125-132.

McKernan, J. (1988). The countenance of curriculum action research: Traditional, collaborative, and emancipatory-critical conceptions. *Journal of Curriculum and Supervision, 3*(3), 173-200.

McKibbin, M.D. (1988). Alternative teacher certification programs. *Educational Leadership, 46*(3), 32-35.

*McNay, M., & Cole, A.L. (1989a). Induction programs in Ontario schools: Current views and directions for the future. *Education Canada, 29*(1), 9-15.

*McNay, M., & Cole, A.L. (1989b). Collaboration in teacher education: Lessons from a faculty and school board project. In M.G. Wodlinger (Ed.), *Collaborative action research in Canadian teacher education*, (pp. 68-76). North Bay, Ont.: Nipissing University College.

McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and practices*. London: Macmillan Education.

Mertens, S.K., & Yarger, S.J. (1981). *Teacher centres in action: A comprehensive study of program activities, staff services, resources, and policy board operations in 37 federally funded teacher centers*. Syracuse: The Syracuse Area Teachers Center, Syracuse University.

Michaels, K. (Ed.). (1988). Restructuring schools to match a changing society. [Theme issue]. *Educational Leadership, 45*(5).

Miles, M., Saxl, E., & Lieberman, A. (1988). What skills do education "change agents" need? An empirical view. *Curriculum Inquiry, 18*(2), 157-194.

Miller, D.M., & Pine, G.J. (1990). Advancing professional inquiry for educational improvement through action research. *Journal of Staff Development, 11*(3), 56-61.

Miller, J.P., & Seller, W. (1986). *Curriculum. Perspectives and practice*. New York: Longman.

*Mills, C. (1990). Preparing for peer coaching. *Canadian School Executive, 9*(9), 29-30.

Mohr, M.M., & Maclean, M.S. (1987). *Working together: A guide for teacher-researchers*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

Molner, L.A., & Killion, J.P. (1989). A school-university collaboration that works. *Journal of Staff Development, 10*(2), 26-31.

Murphy, J. (1990). Helping teachers prepare to work in restructured schools. *Journal of Teacher Education, 41*(4), 50-56.

Murphy, J. (1991). *The restructuring of schools: Capturing and assessing the phenomena*. New York: Teachers College Press

*Nesbitt, W.C. (1988). The Harlow Project: A decade in retrospect. *International Journal of Special Education, 3*(2), 161-167.

*Newton, E., & Robinson, S. (1989). *Integration of research and practice through an extended practicum.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

*Newton, L.J., Fullan, M., & MacDonald, J. (1987). *Rethinking teacher education: Exploring the link between research, practice, and policy.* Papers from a national conference on teacher education. Toronto: Joint Council on Education, FEUT/OISE.

Nias, J., & Groundwater-Smith, S. (1988). *The enquiring teacher: Supporting and sustaining teacher research.* London: Falmer Press.

*Norman, P., & Shapson, S. (1989). Teacher education: A shared responsibility. *Research Forum, 5*, 36-39.

Nystrand, R.O. (1991). Professional development schools: Towards a new relationship for schools and universities. *Trends and Issues Paper No. 4.* Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.

*Oberg, A. (1988). Professional development through self-evaluation. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (Eds.), *Becoming a teacher*, (pp. 186-195). Toronto: Kagan & Woo.

*Oberg, A. (1989). Supervision as a creative act. *Journal of Curriculum and Supervision, 5*(1), 60-69.

*Oberg, A. (1990). Methods and meanings in action research: The action research journal. *Theory Into Practice, 29*(3), 214.

*Oberg, A., & McCutcheon, G. (Ed.). (1990). Teacher as researcher [Theme issue]. *Theory Into Practice, 29*(3).

*Oberg, A., & Underwood, S. (1989). Facilitating teacher self development: Reflections on experience. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change.* London: Falmer Press.

*O'Bryan, K.G. (1986). *Requirements for the training and certification of teachers in early primary education: A review of the literatuare.* Toronto: Ontario Ministry of Education.

Oja, S.N. (1989). *Collaborative action research: A developmental process.* London: Falmer Press.

Oja, S., & Pine, G. (1987). Collaborative action research: Teachers' stages of development and school contexts. *Peabody Journal of Education, 65*(2), 96-115.

Oja, N.S., & Smulyan, L. (1984). *Collaborative action research: A developmental approach.* London: Falmer Press.

Olson, L. (1989, April 12). 'Clinical schools': Theory meets practice on the training ground. *Education Week, 8*(20), 1,24.

*Olson, J., & Eaton, S. (1987). Curriculum change and the classroom order. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.

*Ontario Ministry of Education. (1985). *Professional development practices*. Provincial Review Report, Number 6. Toronto, Ontario.

*Ontario Ministry of Education. (1988). *Curriculum management*. Toronto, Ontario.

Orlich, D.C. (1989). *Staff development, enhancing human potential*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

*Paquette, M. (1987). Voluntary collegial support groups for teachers. *Educational Leadership, 45*(3), 36-39.

*Park, P., & Fullan, M. (1986). *Issues of professional development: Ontario curriculum 1986*. Toronto: Ontario Teachers' Federation.

*Parkinson, G.M. (1991). A model for improving teachers' professional practice: Etobicoke Board of Education - Six track model. *Canadian School Executive, 10*(8), 22-25.

*Parsons-Chatman, S. (1990). *Making sense of constructivism in preservice: A case study*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, April 8-11, Atlanta.

Payne, B.D., & Manning, B.H. (1991). Cognitive self-direction: Methodology for teacher education. *Teacher Education Quarterly, 18*(1), 49-54.

*Peel Board of Education (1989-1990). *Let's talk*. Project newsletter for talk. A medium for learning and change. Mississauga, Ontario.

*Pepper, F.C. (1988). *Summative evaluation findings of the Native Indian Teacher Education Program: University of British Columbia*. Portland: Rudolf Dreirers Institute.

*Perron, M. (1990). Problématique québécoise et courants nord-américains. *Education et francophonie, XVII*(1), April.

Pike, G. & Selby, D. (1988). *Global teacher, global learner*. London: Hodder and Stoughton.

Pine, G. (1986). Collaborative action research and the middle school. *Middle School Journal, 18*(1), 335-35.

*Poisson, Y. (1990). Laboratoire en simulation de l'enseignement. *Education et francophonie, XVII*(1), April.

Pollard, A., & Tann, S. (1987). *Reflective teaching in the primary school: A handbook for the classroom*. London: Cassell.

Porter, A. (1987). Teacher collaboration: New partnerships to attack old problems. *Phi Delta Kappan, 69*(2), 147-152, October.

Popkewitz, T. (Ed.) (1987). *Critical studies in teacher education: Folklore, Theory, and Practice*. London: Falmer Press.

Prakash, M.S. (1986). Reforming the teaching of teachers: Trends, contradictions, and challenges. *Teachers College Record, 88*(2), 217-240.

*Province of British Columbia. (1988). *A legacy for learners. The report of the Royal Commission on Education*. Vancouver: British Columbia.

*Priftis, B., & ter Borg, L. (1990). Leadership in teaching: Restructuring staff development for teacher empowerment. *CEA News*, April, 5.

*Ralph, E. (1988). The role of the district administrator in field experience program. *Education Canada, 28*(2), 14-19.

Raths, J., & Kaths, L. (Eds.). (1986). *Advances in teacher education. Vol. 2*. Northwood, NJ: Ablex.

*Ratsoy, E., & others (1987). *Evaluation of the Initiation to Teaching Project*. Final Report. Edmonton: Alberta Department of Education.

Report of the Manitoba Task Force on Francophone Schools. (1991). Manitoba: Manitoba Education and Training.

Report of the French Language Education Governance Advisory: Group. (1991). Toronto: Ministry of Education.

Reynolds, M.C. (Ed.). (1989). *Knowledge base for beginning teachers*. New York: Pergamon Press.

Reynolds, M.C. (1990). Educating teachers for special education students. In R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman (Eds.), *Handbook of research on teacher education*, (pp. 423-436). New York: Macmillan.

Richert, A. (in press). Using teacher cases to enhance reflection. In A. Lieberman (Ed.), *Staff Development* (2nd edition). New York: Teachers College Press.

*Ripley, D., & Hart, C. (1989). Action research in teacher evaluation. *Canadian School Executive, 9*(5), 12-15.

*Robichaud, O. (1990). La formation à l'enseignement dans la région Atlantique. *Education et francophonie, XVII*(1), April.

Rogers, V.R. (Guest Ed.). (1976). Teachers' centres [Theme issue]. *Educational Leadership, 33*(6).

*Roe, M. (1982). *Multiculturalism, racism, and the classroom*. Toronto: Canadian Education Association.

Rose, T., & Dunne, F. (1989). Gender equity for a new generation: Teacher educators can make a difference. *Compemporary Education, 61*(1), 29-31.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace*. New York: Teachers College Press.

Rosenholtz, S. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction. *The Elementary School Journal, 89*(4), 421-439.

Roth, B.A. (1986). Alternate and alternative certification: Purposes, assumptions, implications. *Action in Teacher Education, 8*(2), 1-6.

Rudduck, J. (1987). Partnership supervision as a basis for the professional development of new and experienced teachers. In M. Wideen and I. Andrews (Eds.), *Staff development for school improvement,* (pp. 129-141). London: Falmer Press.

Rudduck, J. (1991). *Innovation and change.* Toronto: OISE Press.

*Ruest, P.R. (1990). Traits et perspectives dans le Canada francophone. *Education et francophonie, XVII*(1), April.

*Russell, T.L., & Munby, J. (1991). Reframing: The role of experience in developing teachers' professional knowledge. In D. Schon (Ed.), *Case studies in reflective practice,* (pp. 164-188). New York: Teachers College Press.

*Russell, T.L., Munby, J., Spafford, C., & Johnston, P. (1988). Learning the professional knowledge of teaching: Metaphors, puzzles, and the theory-practice relationship. In P. Grimmett & G. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher education,* (pp. 67-90). Vancouver: Pacific Press. New York: Teachers College Press.

Ryan, K. (1986). *The induction of new teachers.* Bloomington: Phi Delta Kappan Educational Foundation.

Sagor, R. (1991). What Project LEARN reveals about collaborative action research. *Educational Leadership, 48*(7), 6-10.

*Sangster, S. (1989). *Evaluation of the impact of the Teacher Apprenticeship Program.* Willowdale, Ontario: North York Board of Education.

Santos, S.L. (1986). Promoting intercultural understanding through multicultural teacher training. *Action in Teacher Education, 8*(1), 19-25.

Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Sarason, S.B., Davidson, K.S., & Blatt, B. (1986). *The preparation of teachers: An unstudied problem in education.* (Revised ed.). Cambridge, MA: Brookline Books.

Saxl, E., Miles, M.B., & Lieberman, A. (1987). Help is at hand: New knowledge for teachers as staff developers. *Journal of Staff Development, 8*(1), 7-11.

Schlechty, P.C., Ingwerson, D.W., & Brooks, T.I. (1988). Inventing professional development schools. *Educational Leadership, 46*(3), 28-31.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. (1991). *Cases in reflective practice.* New York: Teachers College Press.

Schwartz, H. (Ed.). (1990). *Collaboration: Building common agendas. Teacher Education Monograph No. 10.* Washington, DC: ERIC Clearninghouse on Teacher Education.

*Seller, W. (1987). The In-School Resource Coaching Model: A professional development strategy for planned change. *Journal of Educational Administration and Foundations, 2*(2), 30-42.

*Seller, W., & Hannay, L. (1988). *The influence of school climate on peer coaching.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Shah, S. (1989). Effective permeation of race and gender issues in teacher education courses. *Gender and Education, 1*(3), 221-36.

*Shapson, S. (1990). *Multicultural education: A research paper to inform policy development.* A paper prepared for the BCSTA Education Committee, Vancouver, British Columbia.

*Shapiro, B. (1989). *Coordinating structures for the training of teachers -- The Canadian experience.* Paper submitted to the International Council of Education for Teaching.

Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership, 42*(7), 43-48.

Shroyer, M.G. (1990). Effective staff development for effective organization development. *Journal of Staff Development, 11*(1), 2-10.

Shulman, J., & Colbert, J. (1987). *The mentor teacher casebook.* San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development; Eugene, OR: ERIC Clearinghouse for Educational Management.

Shulman, J., & Colbert, J. (1988). *The intern teacher casebook.* San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse for Educational Management.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review, 57*(1), 1-22.

Shulman, L.S. (1990). Reconnecting foundations to the substance of teacher education. *Teachers College Record, 91*(3), 301-10.

*Sigurdson, S.E. (1988). The role of consulting in student teaching. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (Eds.), *Becoming a teacher,* (pp. 252-262). Toronto: Kagan and Woo.

Sikula, J. (Ed.). (1986). Teacher induction [Special issue]. *Action in Teacher Education, 8*(2).

Sikula, J. (1990). National commission reports of the 1980s. In R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education,* (pp. 72-82). New York: Macmillan.

Sirotnik, K.A., & Goodlad, J.I. (Eds.). (1988). *School-university partnerships in action: Concepts, cases, and concerns.* New York: Teachers College Press.

*Skau, K. (1987). Collaborative research in education: A useful approach. *Education Canada, 27*(2).

Skelton, C. (Ed.). (1989). *Whatever happens to little women?* Milton Keynes: Open University Press.

Smith, W., & Andrews, R. (1989). *Instructional Leadership: How principals make a difference.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Smylie, M., & Conyers, J. (1991). Changing conceptions of teaching influence the future of staff development. *Journal of Staff Development, 12*(1), 12-16.

Smyth, J. (1984). Teachers as collaborative learners in clinical supervision: A state-of-the-art review. *Journal of Education for Teaching, 10*(1), 24-38.

Smyth, J. (Ed.) (1987). *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge.* London: Falmer Press.

Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education, 40*(2), 2-9.

Sparks, D. (1990). Cognitive coaching: An interview with Robert Garmston. *Journal of Staff Development, 11*(2), 12-15. Spring 1990 [Theme issue - follow-up to training].

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development, 10*(4), 40-57.

Spodek, B. (1991). Early childhood teacher training: Linking theory and practice. In S.L. Kagan (Ed.), *The care and education of America' young children: Obstacles and opportunities,* (pp. 110-130). Ninetieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: The University of Chicago Press.

Spodek, B., & Saracho, O.N. (Eds.). (1990). *Early childhood teacher education: Yearbook in early childhood education.* (Vol. 1). New York: Teachers College Press.

Spodek, B., & Saracho, O.N. (1990). Preparing early childhood teachers for the twenty-first century. In B. Spodek and O.N. Saracho (Eds.), *Early childhood teacher education,* (Vol. 1) (pp. 209-222). New York: Teachers College Press.

Stallings, J., Bossung, J., & Martin, A. (1990). Houston Teaching Academy: Partnership in developing teaching. *Teaching and Teacher Education, 6*(4), 355-365.

Stallings, J.A., & Kowalski, T. (1990). Research on professional development schools. In R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 251-263.) New York: Macmillan.

Stokes, S. (Ed.). (1982). *School based staff support teams: A blueprint for action.* Reston, VA: Eric Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. ED 216 498.

Tabachnick, B.R., & Zeichner, K. (1990). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education.* London: Falmer Press.

*Taylor, A., & Werner, W. (1989). *School district planning of curriculum implementation.* Victoria, B.C.: Ministry of Education, Educational Program Implementation Branch.

Theobald, N.D. (1991). Staffing, financing, and governing professional development schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 13*(1), 87-101.

*Thiessen, D. (1989a). Alternative perspectives on teacher development. *Journal of Education Policy, 4*(3), 289-295.

*Thiessen, D. (1989b). The leadership development network: Lessons learned from a field-based program for principals. *Journal of Staff Development, 10*(1), 26-31.

*Thiessen, D. (1989c). Teachers and their curriculum-change orientations. In G. Milburn, I. Goodson, & R. Clark (Eds.). *Reinterpreting curriculum research: Images and arguments* (pp. 132-143). London: Falmer Press and London, Ont: Althouse Press.

*Thiessen, D. (in press). Classroom-based teacher development. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development.* London: Cassell.

*Thiessen, D. (in press). Canadian teachers in the eighties and into the nineties: Educationally reformed or educational reformers? In P. Cookson Jr., A. Sadovnik, & S. Semel (Eds.), *International handbook of educational reform.* Westport, CT: Greenwood Press, Inc.

*Thornley-Hall, C. (1988). *Let's talk about talk.* Mississauga, Ontario: Peel Board of Education.

Tickle, L. (1987). *Learning teaching, teaching teaching ... A study of partnership in teacher education.* London: Falmer Press.

*Tisher, R.P., & Wideen, M.F. (Eds.). (1990). *Research in teacher education.* London: Falmer Press.

Tripp, D.H. (1987). Teachers, journals, and collaborative research. In J. Smyth (Ed.), *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge,* (pp. 179-192). London: Falmer Press.

Tripp, D.H. (1989). Collaborative action research: Definitions and an educational agenda. In M.G. Wodlinger (Ed.), *Collaborative action research in Canadian teacher education,* (pp. 5-25). North Bay, Ont.: Nipissing University College.

*Tuinman, J., & Brayne, R. (1988). *The on-site personnel who facilitate learning.* Commissioned Papers: Volume 4. Victoria, British Columbia: British Columbia Royal Commission on Education.

Tyack, D. (1990). "Restructuring" in historical perspective: Tinkering towards utopia. *Teachers College Record, 92*(2), 170-191.

*Ullman, R. (1990). Materials development as a professional development process. *Canadian Modern Language Review, 46*(4), 714-722.

*Ungerleider, L. (1990). Socialization for democratic citizenship: The development of the Canadian infrastructure. In R. Siegel and M. Hoskins (Eds.), *Socialization for Democratic citizenship*. New Jersey: Lawrence and Associates.

*Vanbalkom, W. (1991). Multicultural education in Alberta's teacher training institutions. *Education Canada, 31*(3), 46-48.

*Van Fossen, R. (Ed.). (1990). *To make a difference: Teacher education for the 1990s*. Toronto: Council of Ontario Universities.

Walker, R. (1985). *Doing research: A handbook for teachers*. London: Methuen.

*Watson, N. (1988). The Learning Consortium: A partnership of equals. *Orbit, 19*(2), 14-15.

*Watson, N., & Fullan, M.G. (in press). Beyond school district-university partnerships. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

*Watson, N., & Kilcher, C.A. (1990). *Peer coaching: A review of literature and a glimpse of Ontario practice*. Toronto: Ontario Secondary School Teachers Federation.

Waxman, H.C. (1988). *Images of reflection in teacher education*. Reston, VA: The Association of Teacher Educator.

Weindling, D. and Reid, M. (1983). *Teachers' centres: A focus for in-service education?* London: Methuen.

*Weiss, J., and W. Louden. (1989). *Images of reflection*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California.

White, R., & Conwell, C. (1988). *The impact of Project EQUALS Inservice: Testimony of participating teachers*. Charlotte, NC: North Carolina University, Mathematics and Science Education Center. ED 302 390.

*Wideen, M.F. (1987, December). *Trends and developments in teacher education: A synthesis of reports and major works*. Paper prepared for Commission on Education, Simon Fraser University.

*Wideen, M.F. (1988). School improvement in Canada. *International Journal of Qualitative Research in Education, 1*(1), 21-38.

*Wideen, M.F. (1989, January). *Collaboration: New fad or new possibility?* Unpublished paper. Burnaby, BC: Simon Fraser University.

*Wideen, M.F., & Andrews, I. (1987). *Staff development for school improvement: A focus on the teacher*. London: Falmer Press.

*Wideen, M.F., & others. (1989). *Problem-focused coursework as a model for inservice education: Case studies of teacher initiated change*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Wilbur, R.P., Lambert, L.M., & Young, M.J. (1987). *National directory of school partnerships*. New York: American Association for Higher Education.

Wilbur, R.P., Lambert, L.M., & Young, M.J. (1988). *School college partnerships: A look at the major national models*. Washington, DC: National Association of Secondary School Principals.

Wildman, T., Niles, J., Magliaro, S., & McLaughlin, R. (1989). Teaching and learning to teach: Two roles of beginning teachers. *The Elementary School Journal, 89*(4), 471-493.

*Winn, B., & others (1986). The design and application of a distance education system using teleconferencing and computer graphics. *Educational Technology, 26*(1), 19-23.

*Wodlinger, M.G. (Ed.). (1989a). *Current research in teacher education in Canada*. North Bay, Ont.: Nipissing University College.

*Wodlinger, M.G. (Ed.). (1989b). *Collaborative action research in Canadian teacher education*. Proceedings from the third invitational conference of the Canadian Association of Teacher Education. North Bay, Ont.: Nipissing University College.

*Wodlinger, M., Robinson, F., & Bennett, C. (1989). Rethinking teacher education: A study of interagency collaboration. In M.G. Wodlinger (Ed.), *Collaborative action research in Canadian teacher education*, (pp. 45-67). North Bay, Ont.: Nipissing University College.

Wolfe, D.M., & others. (1989). A gateway to collaboration: Clinical faculty programs. *Action in Teacher Education, 11*(2), 66-69.

Wood, F. (1989). Organizing and managing school-based staff development. In S.D. Caldwell (Ed.), *Staff development: A handbook of effective practices*, (pp. 26-43). Oxford, OH: National Staff Development Council.

Wu, P. (1987). Teachers as staff developers: Research, opinions, and cautions. *Journal of Staff Development, 8*(1), 4-6.

Yarger, S.J. (1990). The legacy of the teacher center. In B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development*, (pp. 104-116). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education, 34*(3), 3-9.

Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching, 16*(2), 105-132.

Zeichner, K.M., & Liston, D.P. (1990). Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education, 41*(2), 3-20.

Zigarmi, P. (1979). Teacher centers: A model for teacher-initiated staff development. In A. Lieberman and L. Miller (Eds.), *Staff development: New demands, new realities, new perspectives*, (pp. 189-204). New York: Teachers College, Columbia University.

Zimpher, N.L. (1988). A design for the professional development of teacher leaders. *Journal of Teacher Education, 39*(1), 53-60.

Zimpher, N.L., & Reiger, S. (1988). Mentoring teachers: What are the issues? *Theory Into Practice, 27*(3), 175-182.

*Zola, M. (1988). Teacher talk: Midwifing one another's educational understandings and practice. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (Eds), *Becoming a teacher*, (pp. 243-251). Toronto: Kagan and Woo.

Imprimé sur du papier recyclé

ÉTUDE COMMANDÉE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO

L'innovation dans la formation du personnel enseignant

Étude de textes récents

Chercheurs principaux :
Dennis Thiessen
Ann Kilcher

avec :
Gabriel Bordeleau
Alan Bowd
Patrick Diamond
Michael Fullan
Stan Shapson
Gérald Trottier

Ministère de l'Éducation et de la Formation
Ontario

Les études commandées par le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario sont effectuées dans le cadre d'un contrat. Les opinions qu'y exposent les auteurs et auteures sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

BEST COPY AVAILABLE

ÉTUDE COMMANDÉE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO

L'innovation dans la formation du personnel enseignant

Étude de textes récents

Chercheurs principaux :
Dennis Thiessen
Ann Kilcher

Avec :
Gabriel Bordeleau
Alan Bowd
Patrick Diamond
Michael Fullan
Stan Shapson
Gérald Trottier

Les études commandées par le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario sont effectuées dans le cadre d'un contrat. Les opinions exprimées par les auteurs et auteures ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

©IMPRIMEUR DE LA REINE POUR L'ONTARIO, 1993

On peut commander d'autres exemplaires de ce document à l'une des adresses suivantes :

Services des publications du MSG
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario) M7A 1N8

(416) 326-5300
(sans frais) 1-800-668-9938

Les commandes doivent être accompagnées
d'un chèque ou mandat-poste libellé à
l'ordre du Trésorier de l'Ontario.

Données de catalogage avant publication (Canada)

Thiessen, Dennis.
L'innovation dans la formation du personnel enseignant

Comprend des références bibliographiques.
Publié aussi en anglais sous le titre: Innovations in teacher education.
ISBN 0-7778-0185-X

1. Enseignants–Formation. 2. Enseignants–Formation–Bibliographie.
I. Kilcher, Ann. II. Ontario. Ministère de l'éducation. III. Titre.

LB1707.T5314 1992 370.71 C92-092582-0

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS vi
CHAPITRE 1 : INTRODUCTION 1
L'INNOVATION DANS LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT: RÉSUMÉ 1
MOTIF DE L'ÉTUDE 1
MÉTHODE D'ÉTUDE 3
Hypothèses de départ 3
Innovations 3
Formation du personnel enseignant 4
Un processus continu 4
Conjoncture 4
Paramètres de base 5
Temps 5
Lieu 5
Langue 6
Remarque concernant les sources de renseignement 7
Nombre et qualité des documents consultés 7
Tout n'est pas consigné par écrit 8
Accessibilité 8
Accents 9
ORGANISATION DU PRÉSENT DOCUMENT 10

CHAPITRE 2 : TENDANCES ET THÈMES 13
UN ÉLÉMENT DE LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT 13
Intensification 14
Refonte 17
Évolution de la place prise par la formation du personnel enseignant 18
FORMATION INITIALE, INITIATION ET FORMATION EN COURS D'EMPLOI: DERNIÈRES INNOVATIONS 21
Formation initiale 21
Initiation 24
Formation en cours d'emploi 26
Situation actuelle à chaque étape du processus 28
THÈMES OBSERVÉS TOUT AU LONG DU PROCESSUS 29
Collaboration 30
Intégration 31
Réflexion 32
Expérience 33
Enquête 34
Combinaison des thèmes 35
RÉSUMÉ 35

CHAPITRE 3 : INNOVATIONS RÉALISÉES PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT DANS LES ÉCOLES **38**
CADRE D'ÉTUDE DES INNOVATION 38
LE PERSONNEL ENSEIGNANT COMME AGENT D'INNOVATION À L'ÉCOLE 41
Stratégies et méthodes individuelles 42
Écriture 43
Auto-évaluation 44
La recherche pratique et le perfectionnement professionnel individualisé 46
Travail par deux 47
Les enseignants et enseignantes en tant que collègues 48
Enseignement mutuel 49
Mentorat 51
Perfectionnement professionnel à l'école - Stratégies de groupe 52
Groupe de soutien 53
Recherche-action 56
Amélioration de l'école 57
CONDITIONS DE L'INNOVATION 59
RÉSUMÉ 61

CHAPITRE 4 : INNOVATIONS RÉALISÉES PAR DIVERS ORGANISMES À TITRE INDIVIDUEL OU EN COLLABORATION **62**
INNOVATIONS MENÉES PAR DIVERS ORGANISMES 62
Système de soutien 63
Sessions de groupe et cours abrégés 64
Leadership pédagogique 66
Supervision pédagogique 69
Centre 70
Centre pédagogique 72
Centres de perfectionnement professionnel et centres de recherche 74
Écoles de perfectionnement professionnel 75
Partenariats 76
Partenariats entre écoles et universités 77
Réseaux 79
Coopération organisationnelle 79
CONDITIONS DU PERFECTIONNEMENT 80
RÉSUMÉ 82

CHAPITRE 5 : NÉCESSITÉ DE DÉFINIR UN BUT FONDAMENTAL POUR L'INNOVATION **84**
BUT FONCTIONNEL : AMÉLIORER LES MÉTHODES DE FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT 85
BUT STRUCTUREL : CHANGER LES CONDITIONS DANS LESQUELLES EST FORMÉ LE PERSONNEL ENSEIGNANT 87

BUT CONCEPTUEL : DÉFINIR NOTRE CONCEPTION DE L'ENSEIGNANTE ET DE L'ENSEIGNANT "IDÉAL" 88
Refonte : image de l'enseignante ou enseignant comme réformateur 90
Intensification : image de l'enseignant ou enseignante vu comme intendant 92
PLACE AUX ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS RÉFORMATEURS 96
RÉSUMÉ 99

CHAPITRE 6 : ORIENTATIONS PRÉSENTES ET FUTURES 101
LA POPULATION ENSEIGNANTE EST EN ÉVOLUTION 102
MODES ET STRUCTURES 103
Où le personnel enseignant acquiert-il sa formation ? 104
À quel moment le personnel enseignant acquiert-il sa formation ? 104
Auprès de qui le personnel enseignant acquiert-it sa formation ? 104
Comment le personnel enseignant acquiert-il sa formation ? 105
Dan quelles structures organisationnelles le personnel enseignant acquiert-il sa formation ? 105
CONTENU ET PRIORITÉS 106
Pourquoi les enseignants et les enseignantes se forment-ils ? 106
Qu'apprennent les enseignants et les enseignantes ? 107
Quelles sont les priorités attachées à l'apprentissage ? 109
Quelles valeurs le personnel enseignant représente-t-il ? 110
CONCLUSION 110

ANNEXE A : BIBLIOGRAPHIE - ÉTAPES DE LA FORMATION 112
Formation initiale 113
Initiation à l'enseignement 114
Formation en cours d'emploi 115
Formation à toutes les étapes de la carrière 116

ANNEXE B : INNOVATIONS RÉALISÉES PAR LES ENSEIGNANTS DANS LES ÉCOLES 117
Méthodes individuelles 118
Travail par deux 120
Mèthodes de groupe 121

ANNEXE C : INNOVATIONS RÉALISÉES PAR DIVERS ORGANISMES À TITRE INDIVIDUEL OU EN COLLABORATION 123
Systèmes de soutien 124
Centres 125
Partenariats 127

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE 128

Note: Dans ce texte, lorsqu'il s'agit de personnes, le masculin désigne aussi le féminin.

REMERCIEMENTS

Pour passer en revue les textes publiés récemment sur ce qui se fait de nouveau dans la formation du personnel enseignant, nous avons nous-mêmes innové en instaurant une collaboration entre quatre universités, dont il sera question dans ce rapport. La coordination a été assurée par la Faculté d'éducation de l'Université de Toronto (FEUT), et nous avons pu compter sur la collaboration et le soutien généreux que nous ont apportés le Joint Centre for Teacher Development (association entre la FEUT et l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario), la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, la Faculté d'éducation de l'Université York et l'École d'éducation de l'Université Lakehead. Nous espérons que cette entreprise conjointe permettra de resserrer encore davantage les liens avec tous les intervenants qui s'intéressent à la formation des enseignants.

Nombreux sont ceux qui ont contribué à la préparation de ce rapport. Nous exprimons notre reconnaissance aux collègues du Canada et des États-Unis qui ont pris le temps de nous rappeler pour nous communiquer leur point de vue sur cette question. Nous remercions tout spécialement Florence Samson d'avoir analysé avec soin et perspicacité nos principaux documents de référence, et Rosanna Tite de l'aide qu'elle nous a apportée lors de nos recherches interminables. Nous avons aussi grandement apprécié le travail de composition, d'illustration et de rédaction réalisé par Frances Tolnai, Vashty Hawkins, Mai Lai et Gary Pyper. Quant à Judith Field, elle nous a permis, grâce à ses connaissances en matière de gestion financière, de mener à bien notre projet en temps voulu et dans les limites de notre budget. Nous remercions enfin tous nos collègues des établissements susmentionnés.

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

L'INNOVATION DANS LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT : RÉSUMÉ

Depuis quelque temps, l'innovation est pratique courante dans le domaine de la formation du personnel enseignant, à toutes les étapes du processus (avant, pendant et après l'entrée en fonction). Mais, sans qu'on le veuille, ce souci de faire les choses différemment et de meilleure façon ne s'est parfois soldé que par l'utilisation de vielles recettes sous une nouvelle présentation. Cependant, après avoir étudié les mesures novatrices qui ont été prises depuis 1987, nous avons constaté que la formation des enseignants et des enseignantes se situe dans un cadre à part, au coeur d'un vaste programme qui a pour but de refondre le système éducationnel. Bien qu'il soit trop tôt pour annoncer la naissance d'une nouvelle ère, nous pensons avec confiance que l'innovation dont on fait preuve dans le domaine de la formation du personnel enseignant aura une grande utilité pour l'orientation future de nos écoles et pour l'éducation de nos élèves. Le tableau 1 résume les principales conclusions de l'étude.

MOTIF DE L'ÉTUDE

Dans la demande de propositions, il était indiqué qu'une étude complète de la documentation existante :

- permettrait à l'Équipe de travail sur la formation à l'enseignement de savoir ce qui se fait de nouveau dans le domaine;
- nous renseignerait sur diverses recherches effectuées récemment et susceptibles de faciliter la planification et la préparation du Colloque sur l'innovation dans la formation du personnel enseignant, prévu pour le printemps de 1991;
- apporterait au Centre pour la formation du personnel enseignant des éléments utiles pour l'aider à atteindre ses objectifs (qualité du service à la clientèle, plan stratégique pour la formation des enseignants et des enseignantes).

Tableau 1

Récapitulation des conclusions

Les innovations entreprises depuis 1987 :

- consistent à apporter des changements précis aux stratégies et aux ressources, aussi bien qu'à revoir complètement les programmes et les structures;
- font de plus en plus partie intégrante d'une réforme globale du système éducationnel;
- touchent toutes les étapes de la formation du personnel enseignant, et notamment les activités qui facilitent l'entrée en service de l'enseignant débutant et celles qui permettent à l'enseignant expérimenté en poste d'assumer de nouvelles fonctions;
- exigent un effort de collaboration, d'intégration et de réflexion, un esprit pratique et curieux;
- mettent l'accent sur le rôle moteur que jouent les enseignants dans leur propre perfectionnement, et sur le caractère universel de l'école;
- contribuent au perfectionnement du personnel enseignant à l'école grâce à un réseau complexe de structures institutionnelles (p. ex.) centres, systèmes de soutien et échanges entre établissements);
- remplissent une fonction dont l'importance varie : (i) améliorer les méthodes de formation des enseignants, (ii) changer les conditions dans lesquelles ils travaillent et s'instruisent, ou (iii) expliquer ce qu'ils doivent apprendre à être;
- s'inspirent, dans une certaine mesure, d'une vision dans laquelle on attend des enseignants qu'ils se comportent davantage en réformateurs qu'en intendants.
- permettront au personnel enseignant d'améliorer sa capacité d'enseigner de façon équitable et efficace à une population étudiante diversifiée.

Un examen plus approfondi de ces innovations nous permettra de voir où les changements se produisent et pourquoi ils se déroulent de telle ou telle façon. Nous espérons principalement que cette étude enrichira le débat sur l'avenir de la formation du personnel enseignant et qu'elle aidera ainsi les quatre grands secteurs intéressés - universités, gouvernements, conseils scolaires et enseignants - à promouvoir et à engager des actions novatrices.

MÉTHODE D'ÉTUDE

Trois facteurs ont influé sur le déroulement de l'étude : nos hypothèses de départ concernant les innovations et la formation du personnel enseignant, les paramètres énoncés dans la demande de propositions, et l'état des ressources.

Hypothèses de départ

Innovations Pour commencer, nous avons donné à la notion d'innovation un sens large : toute initiative de formation qui constitue une nouveauté pour la personne, le groupe ou l'organisme qui en fait état. L'innovation pouvait consister en un changement de stratégie, de ressources, de programme, de structure ou de point de vue. Au départ, nous ne voulions pas limiter le champ de notre étude. Mais nous avons toujours été attentifs à l'ampleur des innovations considérées, faisant la part des choses entre celles qui sont de faible envergure (remplacement, révision ou modification, par exemple) et les innovations plus audacieuses (réorientation, transformation ou création, par exemple), sans oublier l'influence exercée par le temps, le lieu, les circonstances et la perspective suivie. Nous précisons dans la suite du texte comment nous avons interprété ces innovations. Dans le dernier chapitre, nous expliquons que le sens et

l'importance de chaque innovation dépendent en fin de compte de l'idée que nous nous faisons de l'enseignant d'aujourd'hui.

Formation du personnel enseignant Pour ne pas nous limiter à la formation initiale à l'enseignement, nous avons posé pour principe qu'on apprend pendant toute sa carrière comment enseigner. Nous nous sommes penchés sur les différences existant aux chapitres de la stratégie, de l'optique, des structures et des moyens de contrôle employés, et en ce qui concerne la situation et l'ordre des priorités en vigueur. Aux chapitres 3 et 4, nous montrons que le domaine des innovations est suffisamment vaste pour que les enseignants et enseignantes ayant de l'expérience, tout comme ceux qui débutent, puissent y trouver de quoi s'enrichir.

Un processus continu Ayant établi que la formation du personnel enseignant est un processus continu, nous ne nous sommes pas contentés, loin de là, de répertorier les innovations concernant l'évolution suivie par l'enseignant avant, pendant et après son entrée en fonction. Nous avons aussi observé la nature cyclique et l'interdépendance de ces étapes, les efforts croissants qui sont déployés pour qu'il y ait une suite logique tout au long du processus, et le nombre important d'innovations qui intéressent aussi bien les enseignants expérimentés que les débutants. Dans chaque chapitre, on fait directement ou indirectement référence à l'influence de ce phénomène de continuité sur l'innovation dans le domaine de la formation du personnel enseignant.

Conjoncture Nous doutions que l'innovation, quelle qu'en soit la forme, puisse être indépendante des autres tendances observées dans l'enseignement. Cette idée d'une «interaction» nous a conduits à étudier dans quelle mesure les innovations sont liées entre elles et font partie de réformes engagées à l'école et dans la société. Nous nous sommes demandés notamment si

nous a conduits à étudier dans quelle mesure les innovations sont liées entre elles et font partie de réformes engagées à l'école et dans la société. Nous nous sommes demandés notamment si les innovations touchant la formation du personnel enseignant étaient la conséquence de la réforme de l'enseignement, si elles en faisaient partie intégrante, ou si elles en étaient le principe actif. Au chapitre 2, il est question de la dynamique et des multiples retombées de la conjoncture, tandis que le chapitre 5 traite de l'influence de la conjoncture sur l'évolution de l'image de l'enseignant.

Paramètres de base

La demande de propositions faisait état des paramètres que sont le temps, le lieu et la langue. Nous avons repris ces lignes directrices en y apportant quelques retouches que nous exposons dans les paragraphes qui suivent.

Temps Aux termes de la demande, la recherche avait pour but de passer en revue les *innovations récentes* et les *pratiques en vigueur*, d'après les documents publiés depuis la parution du rapport intitulé *Formation des enseignants en Ontario : pratiques actuelles et choix pour l'avenir*, en décembre 1987. Nous avons évité de reprendre des documents déjà étudiés, mais nous avons pensé que, lors de recherches sur les activités à caractère novateur, la documentation doit être examinée dans une optique différente. En conséquence, nous mentionnons certains ouvrages ou articles antérieurs à 1987, surtout ceux où l'on explique comment le besoin d'innover s'est imposé avec le temps dans le domaine de la formation des enseignants.

Lieu On nous avait demandé de nous en tenir à la documentation provenant de l'Ontario, du reste du Canada et des États-Unis. Face au nombre considérable de documents parus aux États-

Unis, il a fallu constituer une importante base de données sur les publications de l'Ontario et du Canada pour ne pas risquer, au moment d'établir des comparaisons avec d'autres régions du monde d'être influencé par ce qui se fait dans tel ou tel pays (certaines de nos sources se situent à l'extérieur du Canada et des États-Unis). Nous nous sommes d'abord fiés aux auteurs canadiens, mais nous avons vite découvert qu'ils ne nous donnaient pas toujours les meilleurs renseignements sur la situation au Canada. Certains rapports rédigés par des Canadiens traitent d'innovations réalisées à l'étranger, et inversement; enfin, pour rendre compte de ce qu'il en est au Canada, divers observateurs canadiens ont suivi un schéma mis sur pied dans d'autres pays. Devant une telle complexité, nous avons décidé de nous en tenir aux innovations observées au Canada à l'échelle locale, provinciale et nationale. Lorsque nous citons des sources non canadiennes, c'est pour faire des comparaisons instructives et pour établir un contraste avec ce que l'on observe à l'extérieur de nos frontières.

Langue Nous avions aussi pour tâche de comparer les innovations réalisées dans l'enseignement en français et en anglais. Nous nous attendions à trouver des différences, chez les francophones, au sein même de la province et du pays, et entre le Canada et l'Europe (France, Belgique et Suisse, principalement), ainsi que des divergences entre les points de vue des anglophones et des francophones. Les différences touchant la formation du personnel enseignant dans une province minoritaire, comme l'est la province de Québec, et en milieux minoritaires sont mises en lumière tout au long de l'étude. Dans les documents que nous avons passés en revue, nous nous sommes surtout intéressés à ce que les nouveautés relevées avaient en commun. Nous accordons une grande importance à la diversité, et nous en prenons note lorsqu'il y a lieu, mais nous nous sommes penchés davantage sur les éléments que l'on retrouve dans les deux groupes linguistiques.

Remarque concernant les sources de renseignements

La valeur du présent rapport dépend du nombre et de la qualité des documents consultés, de la mesure où ces derniers rendent compte des activités novatrices qui se rapportent à la formation du personnel enseignant, et de l'accessibilité de la documentation. Les paragraphes qui suivent montrent non seulement les limites de notre analyse, mais ils révèlent aussi que, dans le domaine étudié, l'innovation est un phénomène relativement récent.

Nombre et qualité des documents consultés La quantité d'ouvrages et d'articles sur la formation du personnel enseignant est renversante. Les idées présentées, encourageantes dans beaucoup de publications récentes, manquent cependant d'intérêt dans l'ensemble. Les nombreuses positions prises et solutions préconisées pour une meilleure formation des enseignants s'appuient peu sur des données empiriques ou des principes théoriques. Les innovations ne s'inscrivent pas toujours dans un contexte plus large ni dans le cadre d'un travail de recherche. Nous n'avons donc pas manqué de sources de renseignements, mais il s'en faut de beaucoup pour que la qualité des travaux présentés soit à la mesure de leur nombre.

Nous avons essayé de porter des jugements d'ordre qualitatif. Toutefois, nous étions chargés de répertorier les mesures d'innovation et de rendre compte des pratiques en vigueur. Nous n'avons vérifié qu'accessoirement si les activités décrites reposaient sur des raisonnements empiriques et des idées précises. Souvent, il a fallu se contenter pour l'immédiat d'évaluations préliminaires et d'ébauches de théorie. Notre rapport est surtout axé sur l'état des activités d'innovation et il ne renferme que des informations générales sur l'ampleur et l'incidence de ces nouveautés.

Les documents passés en revue indiquent bien l'existence d'innovations mais donnent peu d'éléments sur l'ampleur de ces innovations et sur leur incidence sur la situation générale de la formation du personnel enseignant. Bien que les données soient rares ou incomplètes, il y a lieu de se demander si les innovations touchent la vie de la plupart des enseignants et enseignantes ou si elles ont un effet à long terme sur leur évolution. Ce que nous craignons c'est que ce soudain accès d'activité ne soit qu'une vaine effervescence : on tente beaucoup d'expériences, mais sait-on où elles mènent ? Les recherches ultérieures devraient examiner avec rigueur les différences quantitatives et qualitatives dans la formation du personnel enseignant découlant de ces innovations.

Tout n'est pas consigné par écrit Les contacts que nous avons eus avec les enseignants nous ont fréquemment révélé qu'ils sont plus actifs que n'en fait état la documentation produite. La situation n'est pas simplement due au laps de temps qui s'écoule entre le dépôt des articles ou des manuscrits et leur publication. Pour beaucoup de projets, aucun compte rendu écrit n'est prévu. Autrement dit, il se passe plus de choses que ce que nous apprennent les rapports existants ou «en devenir». Notre étude porte uniquement sur les activités d'innovation qu'un nombre relativement petit d'enseignants, universitaires pour la plupart, ont choisi de consigner par écrit et de faire connaître.

Accessibilité Grâce à un vaste réseau de bases de données, de centres d'information et de groupes d'édition, les écrits des auteurs américains apparaissent beaucoup plus accessibles que ceux des Canadiens. Le volume de la documentation ayant trait à la formation du personnel enseignant croît rapidement, mais on constate un manque manifeste de coordination à cet égard. Malgré le travail admirable accompli par l'Association canadienne d'éducation (par le biais de

son *Répertoire canadien sur l'éducation au Canada*), la Bibliothèque nationale (avec la base de données Canadiana), les éditeurs de bulletins et de revues canadiens, les bibliothèques de nombreuses facultés d'éducation, les fédérations d'enseignants et d'enseignantes, et les centres de documentation, il reste difficile de diffuser ou de se procurer les rapports produits à l'échelle locale ou non publiés. C'est surtout vrai des documents concernant la formation du personnel enseignant francophone. En conséquence, quant un rapport est effectivement rédigé, il arrive que l'on en ignore l'existence ou que l'on ne puisse l'obtenir aisément.

Accents Enfin, nous avons dû prendre de difficiles décisions concernant quoi inclure et quoi exclure. Dans la plupart des cas, nous avons laissé la documentation déterminer l'accent que nous allions mettre. C'est ainsi que nous avons approfondi davantage le mode (par exemple enseignement mutuel, écriture, recherche-action) et la structure (par exemple sessions de groupe, centres, partenariats école-université) et passé plus rapidement sur le contenu et les priorités des innovations.

Des documents comme le *Handbook of Research on Teacher Education* (Houston, Sikula et Haberman, 1990) nous ont rappelé l'importance d'étudier les innovations en matière de formation du personnel enseignant dans des domaines comme les mathématiques, les sciences, la lecture, la musique ou les études commerciales et d'examiner si elles préparent les enseignants et enseignantes à la diversité de leurs classes et leur donnent une attitude critique leur permettant de lire entre les lignes pour déceler le contenu caché des programmes. Le mode et la structure des innovations ont bien sûr une incidence sur le contenu et les priorités et ont pour résultats des formes particulières d'activités novatrices. Aux chapitres 5 et 6, nous revenons à ce point d'incidence et étudions ses conséquences possibles sur la réforme actuelle et future de la

formation du personnel enseignant. La plus grande partie de l'étude se concentre toutefois sur les tendances novatrices dans la forme et la structure des innovations, qui sont les questions sur lesquelles la documentation actuelle met l'accent.

ORGANISATION DU PRÉSENT DOCUMENT

D'une certaine façon, les chapitres qui suivent permettent d'étudier les activités d'innovation menées dans le domaine de la formation du personnel enseignant de différents points de vue. En ce sens, ils sont indépendants les uns des autres, même si l'ordre suivi vise à mettre en relief les aspects suivants :

Chapitre 2 — Tendances et thèmes

Les innovations sont ici envisagées par rapport à toute la question de la réforme de l'enseignement. Nous exposons les principaux travaux novateurs réalisés à chaque étape du processus de perfectionnement et nous présentons les grands thèmes dont s'inspirent ces travaux (collaboration, intégration, réflexion, expérience, enquête).

Chapitre 3 — Innovations réalisées par le personnel enseignant et dans les écoles

Aux chapitres 3 et 4, il est question des hypothèses posées, ainsi que des principales optiques suivies et de leurs différences. Nous avons opté pour un cadre de travail dans lequel les innovations sont classées d'après leur forme sociale (selon qu'elles sont réalisées par une seule personne, par deux personnes ou par un groupe), leur structure (service, système de soutien, centre, partenariat), le lieu (école, un ou plusieurs organismes), et les participants (personnel enseignant acteur ou bénéficiaire). Au chapitre 3, on aborde les sujets suivants : l'écriture, l'auto-évaluation, le perfectionnement professionnel individualisé, l'enseignant chercheur, les

collègues enseignants, l'enseignement mutuel et le mentorat, les groupes de soutien, la recherche-action et l'amélioration de l'école.

Chapitre 4 — Innovations réalisées par divers organismes à titre individuel ou en collaboration

Nous continuons ici de brosser un tableau des mesures novatrices prises pour faciliter le perfectionnement des enseignants, mais en nous concentrant sur les travaux réalisés par de nombreux organismes. Ce chapitre traite des sujets suivants : sessions de groupe et cours abrégés, leadership pédagogique, supervision pédagogique, centres pédagogiques, centres de formation du personnel enseignant, centres de recherche et de développement, écoles de perfectionnement professionnel, partenariats entre les écoles et les universités, réseaux et autres formes de coopération entre organismes.

Chapitre 5 — Nécessité de définir un but fondamental pour l'innovation

Dans ce chapitre, nous examinons les différents aspects du but de l'innovation (fonctionnel, structurel et conceptuel) et la nécessité de se fixer un but pour qu'une réforme soit efficace. Selon nous, dans le domaine qui nous intéresse, l'innovation doit être axée sur la notion que les enseignants et enseignantes doivent se faire réformateurs.

Chapitre 6 — Orientations présentes et futures

Nous terminons l'étude par une analyse plus spéculative des tendances et possibilités novatrices. Les innovations à venir continueront d'élaborer d'autres modes et structures de formation du personnel enseignant, mais elles viseront une population enseignante plus diversifiée et mettront un accent accru sur les aptitudes pédagogiques et sociales les plus importantes pour les enseignants et enseignantes.

Les observations que nous faisons à propos de l'innovation sont d'abord générales (chapitre 2), puis elles deviennent plus précises (chapitres 3 et 4) et complexes (chapitres 5 et 6). Le lecteur aura peut-être intérêt à consulter les chapitres 3 et 4, où il trouvera des exemples concrets d'innovations, avant de passer aux chapitres 2, 5 et 6. La structure que nous avons adoptée permet de parcourir rapidement ou de sauter un chapitre sans perdre le fil.

Enfin, nous avons choisi de dégager et d'analyser des tendances plutôt que de nous attarder à des activités novatrices précises. Le lecteur trouvera en annexe un petit échantillon de documents de référence intéressants sur les innovations entreprises au Canada et à l'étranger. Lorsque le nom d'un auteur ou d'un organisme est précédé d'un astérisque, cela signifie que le document correspondant renferme des renseignements d'origine canadienne. La présence d'une flèche révèle que nous avons trouvé le document particulièrement utile. L'annexe A porte sur la formation du personnel enseignant avant, pendant et après son entrée en fonction, ainsi qu'au cours de toute sa carrière; l'annexe B concerne les innovations traitées au chapitre 3; et l'annexe C renvoie aux innovations étudiées au chapitre 4. La liste finale réunit tous les titres mentionnés dans les annexes, auxquelles s'ajoutent des documents dignes d'être cités mais n'ayant pas été utilisés pendant l'étude.

Le texte qui suit a surtout valeur de réflexion. Nous présentons et analysons les innovations en suivant différentes optiques. Nous espérons que l'idée que nous en donnons du point de vue pratique aidera le lecteur à comprendre en quoi consiste la réforme de la formation du personnel enseignant, dans son évolution passée, actuelle et future.

CHAPITRE 2

TENDANCES ET THÈMES

De plus en plus, la formation du personnel enseignant constitue une question d'actualité. On y a d'abord vu un moyen de faciliter la réforme de l'enseignement, puis un problème à résoudre et, plus récemment, l'un des principaux piliers sur lesquels doit s'appuyer la refonte du système éducationnel. La situation actuelle de la formation et les changements qu'elle est appelée à connaître ont été traités par une multitude de commissions et d'auteurs au Canada (voir Colombie-Britannique, 1988, Fullan, Connelly et Watson, 1990) et aux États-Unis (*Association of Teacher Educators*, 1991; Sikula, 1991). Dans ce chapitre, nous analysons la place de la formation du personnel enseignant dans le cadre de la réforme générale de l'enseignement, nous signalons les tendances observées à propos des innovations touchant la formation du personnel enseignant avant, pendant et après l'entrée en fonction, et nous présentons les thèmes communs dont s'inspirent diverses activités d'innovation menées dans le domaine.

UN ÉLÉMENT DE LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT

L'innovation dans le domaine de la formation du personnel enseignant est inextricablement liée à la réforme de l'enseignement. Elle consiste souvent à définir ce que les enseignants et enseignantes doivent changer dans la classe et dans les habitudes scolaires. La formation est devenue, pour eux, un moyen d'apprendre comment mieux changer les choses. Dans une certaine mesure, donc, les difficultés que pose toujours la réforme de l'enseignement sont révélatrices aussi d'une formation dont l'efficacité est limitée.

Le début de l'époque moderne de la réforme de l'enseignement remonte à la fin des années 1950. Depuis, on est passé par une série de départs, d'interruptions et de retours en arrière, pour en arriver à la lutte acharnée que se livrent les partisans de l'intensification et ceux de la refonte (Fullan, 1991, p. 7). Dans les paragraphes qui suivent, nous examinons la solution persistante de l'intensification et les quatre phases imbriquées qui ont marqué son histoire; l'idée nouvelle de refonte, qui vient concurrencer le principe d'intensification; et l'évolution du rôle que joue la formation du personnel enseignant par rapport à ces deux mouvements.

Intensification

La réforme de l'enseignement est passée par des vagues successives d'intensification dont l'objet était d'améliorer le contenu de l'enseignement et la façon dont il se donne. L'optique de l'intensification et les moyens employés ont changé, mais le principe est resté le même : réformer en centralisant, en normalisant, en suivant une direction bien établie et en intervenant selon un plan stratégique. En conséquence, le travail de réforme a consisté, tour à tour, à attribuer des ressources, à arrêter des programmes de cours, à établir les normes, à créer des examens adaptés aux programmes, à coordonner les modalités d'application ou à définir le rôle et les responsabilités de chacun. Un certain ordre chronologique se dégage à l'examen, mais nous pensons que ces vagues d'intensification (produits et ressources, cadre d'application, processus et gestion) se sont chevauchées et ont eu des effets cumulatifs.

La première vague a été axée sur les *produits* et les *ressources*. Pour mener une réforme efficace, on s'efforçait de concevoir et de diffuser les meilleurs programmes et méthodes possibles. Si l'on trouvait la bonne réponse et si des moyens suffisants étaient engagés au départ

(pour la planification, la mise au point et les projets pilotes, par exemple), la solution retenue était alors mise en application. Parmi les "réponses" des années 1990, mentionnons l'ordinateur, la pensée créative et critique, et les programmes adaptés.

Souvent les produits n'étaient pas diffusés dans les classes ou y avaient peu d'effet. Ces échecs enregistrés au stade de la mise en application des produits à l'école ont suscité une deuxième vague qui a consisté à mettre l'accent sur le *cadre* dans lequel doit se faire le changement. On a alors pensé que, pour franchir les obstacles de la réforme, il était indispensable de comprendre les différents aspects du processus de mise en application (dimensions, facteurs, stratégies et conditions favorables). La préparation de produits et de ressources exemplaires ne formait que le premier volet d'un cadre d'application rationnel et bien ordonné. Cette vague s'est manifestée récemment par l'élaboration de modèles de changement, de schémas de perfectionnement dans les établissements, ou de systèmes théoriques.

Certains cadres d'application n'ayant pas toujours donné les résultats escomptés, une troisième vague d'intensification a surgi, centrée sur l'école et sur les *processus* qui facilitent l'institutionnalisation de la réforme. L'adoption, en temps et lieu, de solutions appropriées en milieu de travail a aidé les enseignants et enseignantes à s'adapter au changement. Les produits et les modèles en vigueur ont respectivement facilité et canalisé les réformes, mais des interventions sur place ont contribué à l'application effective des innovations. Les efforts actuellement déployés pour assurer le perfectionnement du personnel à l'école, les programmes d'enseignement mutuel et les projets d'amélioration de l'école sont autant de moyens employés pour rendre plus efficaces les processus de changement engagés dans les établissements.

L'adaptation des produits, des cadres d'application et des processus s'est soldée au total par quelques résultats encourageants, mais elle a souvent été difficile à mener. A rapidement suivi une quatrième vague axée sur la *gestion* du changement. L'idée était que, vu le grand nombre d'éléments à prendre en considération, à coordonner et à contrôler, la réforme de l'enseignement exigeait organisation, attention et perspicacité. Il était devenu nécessaire d'améliorer les plans, de réviser les modèles et de modifier les structures de soutien, ainsi que de coordonner le tout pour obtenir les meilleurs effets. Les programmes continuellement mis sur pied pour former les directeurs d'école à des fonctions d'encadrement, les politiques d'évaluation du rendement et la volonté de préciser le rôle et les responsabilités de chacun dans le processus de changement sont typiques de cette quatrième vague d'intensification.

Avec le temps, ce phénomène s'est donc transformé en un mouvement à plusieurs facettes. Les partisans d'une réforme du système éducationnel se sont efforcés de revoir les pratiques en vigueur (produits et ressources), d'ordonner le changement (cadre d'application), d'améliorer les services de formation et de soutien (processus), et d'organiser et d'uniformiser les activités d'encadrement (gestion). L'ordre que l'on a suivi pour mener les réformes à bien est classique : d'abord, travailler plus (en concevant, par exemple, des solutions plus complètes), puis travailler mieux (en établissant un lien entre le perfectionnement du personnel et les activités de supervision) mais, rarement, travailler différemment. C'est pourquoi on a envisagé de restructurer le système pour mettre fin à ces vagues d'intensification répétées.

Refonte

Ces vagues d'intensification avaient fini par toucher de près les écoles et le personnel enseignant. Les établissements scolaires en étaient devenus non seulement l'objet mais aussi les acteurs. Les enseignants et enseignantes se trouvaient obligés de subir et d'accepter ce mouvement, mais aussi d'en assurer l'application. Cependant, les causes profondes de ce processus d'intensification sont restées intactes, car on n'a pas cessé de s'attacher à la centralisation du système, à son efficacité pratique et au bon fonctionnement de ses rouages. Les réformateurs, déçus par ces replâtrages successifs, en conclu que le système même devait être démantelé et restructuré. Ils estiment qu'il faut donner aux écoles le pouvoir de réaffecter et de mobiliser leurs ressources, de renégocier les conditions de travail et de définir, de concert avec d'autres intervenants, leurs obligations. Dans le cadre de la refonte, on confie aux écoles le soin de prendre les décisions au premier chef et, aux enseignants et enseignantes, celui de mettre à exécution, sinon de promouvoir les changements.

Refonte signifie décentralisation et adaptation de la fonction enseignante, ainsi que responsabilisation personnelle et professionnelle du corps enseignant. Cela peut consister à donner aux professeurs des tâches de gestion, à enrichir et à transformer les relations qu'ils ont entre eux (en désignant, par exemple, des mentors, des adjoints ou des leaders pédagogiques), à leur donner plus de poids dans le processus décisionnel concernant l'enseignement, à faire intervenir les élèves, les parents et la collectivité dans l'établissement de la mission de l'école, à changer les conditions de travail (en donnant aux enseignants, par exemple, le temps de faire des travaux de planification dans la journée), ou à mettre sur pied des activités scolaires plus

diversifiées, interactives et intégrées. Ces manifestations variées et parfois déroutantes de la refonte dans la pratique montrent combien est encore fragile ce nouveau mode de réforme.

La refonte exige une analyse plus poussée en ce qui a trait à l'enseignement en langue française, surtout dans les provinces où les élèves de langue française sont minoritaires. Nous assistons actuellement à la création de conseils scolaires de langue française autonomes. Ce mouvement a commencé dans les provinces de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick et cette solution est soigneusement étudiée au Manitoba, en Saskatchewan, en Alberta et en Colombie-Britannique. De tels changements administratifs visent à créer des écoles qui reflètent par leur mission et leurs objectifs éducationnels les besoins particuliers des communautés francophones. Ces écoles exigent également un processus de formation du personnel enseignant qui réponde aux aspirations et aux besoins uniques de l'enseignement en français.

L'intensification n'a pas disparu, loin de là. Mais pour la première fois, une autre voix se fait entendre de la part de réformateurs qui désirent repenser, et non seulement améliorer, le travail des enseignants. Prenant le contre-pied de l'intensification, les partisans d'une refonte cherchent à réformer le système d'une façon différente, c'est-à-dire autrement qu'en lançant un train de mesures renforcées. Certaines innovations touchant la formation du personnel enseignant ont leur place dans ce nouveau mouvement de refonte.

Évolution de la place prise par la formation du personnel enseignant

Dans le cadre de la réforme, on entend pas «place» de la formation des enseignants et enseignantes son importance dans le processus de changement et l'endroit où elle se déroule.

Les innovations dans la formation du personnel enseignant tendent à suivre la direction prise dans chaque vague d'intensification. Lorsque le mouvement perd de son ampleur, la formation prend un rôle de soutien et se fait à l'extérieur de l'école. Au début du mouvement (produits et ressources et cadre d'application), le système de formation pédagogique était conçu principalement comme un bassin pourvoyeur d'enseignantes et d'enseignants débutants. Les modifications apportées aux conditions d'admission et de passage ont permis de maintenir un certain niveau de qualité chez le personnel enseignant débutant. S'il était compétent, croyait-on, il devrait pouvoir faire preuve d'innovation.

Les vagues suivantes (cadre d'application et processus) ayant révélé que, dans la pratique, tout n'était pas aussi facile, on s'est surtout attaché à parfaire la formation du personnel enseignant expérimenté. Des cours donnant droit à des qualifications additionnelles ont été créés par des ministères ou des facultés d'éducation, cours dont dépendaient parfois les promotions et les augmentations de salaire. On pensait qu'en incitant ainsi le personnel expérimenté à accroître ses compétences, on le rendrait plus apte à prendre des mesures novatrices.

Dans les dernières vagues (processus et gestion), la formation pédagogique s'est rapprochée du travail d'enseignement et s'est axée sur l'application de réformes sanctionnées par la loi. Des programmes d'aide et de supervision systématiques se sont multipliés à tous les niveaux. Pour que les enseignantes et enseignants expérimentés puissent mettre en oeuvre les réformes en question, il importait qu'ils puissent compter sur des conseils d'experts et sur l'engagement des autorités. À chaque vague correspond simplement une redéfinition de la place de la formation

du personnel enseignant. D'abord au service des mesures d'intensification, elle sert aussi à attester des compétences des enseignants et enseignantes et à faciliter le changement en milieu de travail.

En période d'intensification, la formation du personnel enseignant est un des éléments de soutien de la réforme de l'enseignement et elle y tient divers rôles. Son objet premier est de préparer et de guider les personnes qui appliqueront les réformes préconisées et d'attester de leur compétence. Sa place est de soutenir la réforme par des programmes se déroulant hors des cadres principaux de réforme, soit les écoles. Les innovations en matière de formation du personnel enseignant ont le plus souvent pour objet de trouver de nouvelles méthodes de travail susceptibles de faire avancer la réforme. En dépit de son rôle de soutien et de son éloignement relatif des cadres principaux de réforme, la formation du personnel enseignant est l'une des majeures plate-formes du mouvement de refonte. Les innovations peuvent précéder d'autres réformes ou se faire simultanément. Dans les milieux où la refonte se réalise, la formation du personnel enseignant devient partie intégrante de l'évolution constante de la vie de l'école.

La refonte, c'est avant tout les efforts des enseignants et des enseignantes pour vivre l'expérience scolaire d'une nouvelle façon. Elle vise à créer un milieu de travail dans lequel les candidats à l'enseignement tout comme les enseignants et les enseignantes débutants et expérimentés disposent des ressources et de l'autonomie leur permettant de travailler et d'apprendre ensemble. Dans leurs efforts incessants pour s'améliorer, ils jouent simultanément leur rôle d'apprentissage et de réforme. En mettant la formation du personnel enseignant au coeur de la réforme, la refonte accorde une reconnaissance nouvelle à l'apprentissage que font les enseignants et les enseignantes dans leurs milieux de travail.

FORMATION INITIALE, INITIATION ET FORMATION EN COURS D'EMPLOI : DERNIÈRES INNOVATIONS

À chaque étape du processus de formation, les activités d'innovation se multiplient, autour de points particuliers, et sous une forme diversifiée. Dans les trois paragraphes qui suivent, nous présentons les tendances observées au stade de la formation initiale des enseignants et enseignantes (formation initiale), pendant les premières années d'exercice (initiation) et tout au long de leur carrière (formation en cours d'emploi). Dans le quatrième paragraphe, nous faisons le point de la situation à chacune de ces étapes, ainsi que des liens qui se tissent entre elles. On trouvera à l'annexe A une liste de documents de référence classés selon les trois étapes.

Formation initiale

Il est manifeste que la formation du personnel enseignant, au stade initial, traverse une période de transition sous la pression d'un nombre croissant de spécialistes qui réclament une modernisation et une réorientation du système. L'innovation prend principalement naissance dans les facultés d'éducation, même si les conseils scolaires ayant besoin de professeurs vérifient de plus près si elles s'acquittent de leur responsabilité première, qui est de dispenser une formation initiale. Les activités d'innovation touchent principalement, entre autres, les domaines qui sont régulièrement la source de problèmes : admissions, programmes et organisations, relations dans les universités et avec les écoles.

La révision des conditions d'admission apporte une amélioration à la sélection des candidats à l'enseignement. L'admission des candidats peut dépendre non seulement de leur dossier

scolaire, mais aussi de leur expérience antérieure (services à l'enfance, services sociaux ou aide sociale dans les écoles), de leurs caractéristiques sociales (culture, race, langue ou sexe) ou encore de la demande du marché (pénurie dans telle ou telle discipline ou division). Cela a conduit beaucoup de facultés à compléter leurs méthodes de sélection (entrevues, fiches sur l'expérience des candidats, etc.) et, dans certains cas, à établir de nouvelles voies d'accès (programmes d'apprentissage, par exemple). Dans les programmes de formation du personnel enseignant de langue française, on prête une attention particulière aux compétences linguistiques. Les compétences linguistiques orales et écrites sont évaluées à l'aide d'instruments de mesure formels et des mesures correctives sont prises au cours du programme de formation initiale pour les étudiants et étudiantes qui doivent améliorer leur maîtrise du français. Toutes ces exigences ont pour objet de tenir compte de l'évolution de la composition de la société canadienne et trouver des personnes qui soient intellectuellement compétentes, qui aient fait la preuve de leurs qualités pédagogiques et qui puissent répondre aux besoins des écoles.

En conformité avec la réforme générale entreprise, les facultés d'éducation ont ajouté à leur programme des cours et des modules dans les domaines suivants : informatique, éducation des autochtones, immersion en français, éducation multiculturelle, français langue seconde, enseignement du langage dans une perspective globale, enseignement coopératif, pensée critique et styles d'apprentissage. Les établissements universitaires qui forment le personnel pour les écoles de langue française apportent à leur programme des modifications concrètes pour respecter et mettre en relief les particularités de ce milieu d'enseignement. En ce qui a trait aux structures, des études récentes ont suscité la réorganisation des cours et des départements dans lesquels ils se donnent. Les éléments de l'enseignement général, les méthodes, les cours de base et les stages pratiques s'inscrivent dans un ensemble mieux structuré qui permet des

combinaisons variées. Les départements sont soit réaménagés, soit regroupés en des unités plus grandes et axées sur les programmes. Le but est de créer un cadre plus propice à une réforme de la formation initiale.

En parallèle avec ces innovations pédagogiques, il se produit un resserrement des liens entre l'université et les milieux professionnels. Des facultés d'éducation participent à des travaux de planification avec des facultés d'arts et de sciences pour coordonner et, parfois, unir leurs programmes. Certaines entreprennent des projets avec des écoles et des conseils scolaires pour étendre l'éventail des stages pratiques, pour former des professeurs associés et pour combiner des activités de formation initiale, d'initiation et de formation en cours d'emploi. Cette recherche d'autres partenaires pour assurer la formation initiale des enseignants et enseignantes témoigne du fait que les facultés d'éducation, bien qu'elles aient une place prépondérante, ne sont pas les seules à intervenir dans cette étape du processus.

Innover à ce chapitre, c'est répondre aux questions suivantes :

- Qui admettre dans la profession enseignante ?
- Quelle formation donner aux candidats à l'enseignement ?
- Comment faire intervenir d'autres acteurs dans la formation initiale des enseignants et enseignantes ?

Il ne s'agit pas seulement de trouver de nouvelles solutions à de vieux problèmes, mais aussi de formuler ces problèmes d'une nouvelle façon.

Initiation

À une époque ou l'on a besoin d'un nombre croissant d'enseignants débutants (et il en ira de même pendant la plus grande partie de la décennie), la question de l'initiation à l'enseignement refait surface. Si les écoles et les conseils scolaires ont canalisé la plupart de leurs activités d'innovation pour faciliter l'intégration de leurs nouveaux enseignants, les facultés d'éducation, en revanche, se sont surtout occupées de suivre et d'aider leurs diplômés au cours de leurs premières années de pratique. Les programmes, les conditions de travail et le rôle du personnel enseignant font aussi l'objet de mesures novatrices.

Avant d'entamer l'année scolaire, beaucoup d'enseignants et d'enseignantes débutants assistent à des séances d'information organisées par les conseils scolaires. D'autres réunions se tiennent pendant l'année pour les renseigner (sur les ressources ou les règlements existants, par exemple), pour leur donner une formation complémentaire (sur la gestion des classes, la planification à long terme ou l'évaluation des élèves, par exemple) ou pour leur permettre d'entrer en contact avec des collègues (d'autres débutants, des experts-conseils, des psychologues, etc.). On veut par là que le personnel enseignant soit tenu informé, et encourager les débutants de la profession à se perfectionner.

À certains endroits, au stade de l'initiation, on s'efforce aussi d'adapter les conditions de travail. Par exemple, on peut affecter aux enseignantes et enseignants débutants des fonctions particulières (ce qui peut comporter un allégement de la charge de travail), leur accorder plus d'heures libres ou davantage de temps pour se préparer, ou encore leur consacrer des moyens renforcés (fournitures et encadrement). L'entrée dans une nouvelle profession n'est pas simple

et exige que l'on mette toutes les chances de son côté. Le processus d'initiation devient également une priorité du côté de l'enseignement en français. Les conseils scolaires plus importants ou mieux établis élaborent actuellement des séances formelles d'orientation à l'intention des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes. Les choses sont un peu plus compliquées dans les conseils scolaires où l'enseignement en français ne constitue qu'une faible portion de l'ensemble scolaire. C'est pourtant dans ces milieux qu'il est particulièrement important que les enseignants et enseignantes aient accès à des réseaux et à des cercles de soutien et qu'ils puissent obtenir l'aide dont ils ont besoin.

Les liens permanents qui s'établissent avec des enseignants expérimentés constituent aussi une innovation. Ces enseignants assument de nouvelles responsabilités (mentors, assistants ou associés) afin que les débutants reçoivent quotidiennement l'aide et les conseils nécessaires. Il est important de pouvoir être guidé par quelqu'un qui connaît les pièges à éviter.

Pour l'initiation à l'enseignement, innover c'est répondre aux questions suivantes :

- Quel programme convient aux enseignantes et aux enseignants débutants ?
- Dans quelles conditions faudrait-il qu'ils travaillent ?
- À qui incombe-t-il de les soutenir régulièrement ?

L'initiation peut jouer un rôle de pivot dans le processus continu de formation en établissant des rapports entre des étapes et des intervenants qui jusque là ne semblaient pas reliés entre eux. Quand on travaille avec des enseignants et des enseignantes débutants, il faut se demander d'où ils viennent (formation initiale) et comment on peut les aider à atteindre leur but (formation en

cours d'emploi). Le défi à relever c'est de coordonner l'étape d'initiation avec la formation initiale et la formation en cours d'emploi sans retomber dans les vieux schémas.

Formation en cours d'emploi

En partie pour répondre à une accélération de la réforme scolaire, on s'efforce de rendre plus efficace la formation en cours d'emploi du personnel enseignant. Les écoles, les conseils scolaires, les fédérations d'enseignants et d'enseignantes, les ministères de l'Éducation et les facultés d'éducation, entre autres, proposent des programmes de ce genre. L'innovation consiste principalement à revoir et multiplier les possibilités offertes, à concevoir des stratégies centrées sur l'école et à faire intervenir le personnel enseignant.

Les enseignants et enseignantes d'expérience disposent d'un plus grand nombre de possibilités, et ils ont donc plus de décisions à prendre. La diversification est la règle. Dans une étude sur la formation des enseignants en cours d'emploi (FECE), Eraut (1987, p. 731) décrit les diverses formes que cette dernière peut prendre actuellement :

> La FECE se fait surtout sous la forme de cours. Mais il existe d'autres formules comme le travail collectif (groupes de discussion, d'étude ou de lecture, conférences et réunions du personnel), et la participation à des activités de développement telles que la production de matériel, la conception de programmes ou l'évaluation du travail scolaire. On peut ajouter une quatrième catégorie : les services consultatifs, c'est-à-dire les services de conseil ou d'aide qu'un enseignant ou un groupe d'enseignants peut obtenir d'un collègue, d'un supérieur, d'un conseiller de district ou d'un expert-conseil extérieur. L'enseignant peut aussi opter pour une cinquième formule, la FECE personnelle, qui se caractérise comme suit : études autonomes, auto-évaluation sous diverses formes, et réflexion de l'enseignant sur son propre travail. On peut enfin citer plusieurs moyens d'acquérir de l'expérience : l'enseignant a le choix, par exemple, entre assister à une démonstration ou effectuer une courte visite (auquel cas sa participation est

très réduite), faire un bref séjour d'observation dans une autre école ou un stage pratique dans une autre discipline de l'enseignement; ou bien encore il peut être détaché pendant une année ou plus à titre de conseiller ou de «maître d'application», ou pour participer à l'élaboration de programmes ou à des projets de recherche. Être membre d'une équipe d'enseignants ou faire office de «tuteur» auprès d'enseignants débutants peut aussi être assimilé à une forme de FECE.

L'école est devenue un cadre privilégié pour les activités de formation en cours d'emploi. Les stratégies de perfectionnement professionnel qui y sont employées comprennent la résolution de problèmes de la vie réelle, les échanges de critiques entre enseignants, le suivi du travail avec l'aide de collègues ou l'application de nouvelles méthodes dans des situations simulées ou vécues. Les plans de perfectionnement professionnel individuel peuvent s'intégrer dans des projets d'évaluation et d'amélioration de l'école. Pour que la formation en cours d'emploi donne les meilleurs résultats, il est préférable de lier les activités entre elles et, si possible, de les limiter au cadre de travail.

L'efficacité de chaque formule et des stratégies employées à l'école dépend de la participation des enseignants et enseignantes. Dans beaucoup d'écoles, certains membres du personnel enseignant sont mieux pourvus que d'autres (par exemple, ils possèdent suffisamment de temps ou d'argent pour assister à des ateliers), ou ils sont plus stimulés (par exemple, par des encouragements ou par la possibilité de gravir les échelons). Certains se voient confier le rôle de leader pédagogique, ce qui leur permet de guider des enseignantes et enseignants débutants, de contribuer à la mise en place des programmes ou de promouvoir le travail collégial. Le but visé est double : faire participer le personnel enseignant et trouver des gens capables de diriger la mise en oeuvre.

Au chapitre de la formation en cours d'emploi, innover c'est répondre aux questions suivantes :

- Jusqu'à quel point peut-on varier les méthodes employées ?
- De quelle façon faudrait-il que les enseignants et enseignantes apprennent en classe et à l'école ?
- De quelle façon les enseignants et enseignantes devraient-ils s'occuper de leur propre perfectionnement professionnel ?

La présence de très nombreux organismes de financement ainsi que le risque d'une concurrence et de doubles emplois entre ces organismes viennent jeter une ombre au tableau. Tous ces intervenants étant de plus en plus amenés à travailler ensemble, le problème est donc de coordonner les programmes de formation en cours d'emploi de telle façon qu'aucun des partenaires ne prennent le dessus. Ce défi que pose le partenariat s'accentue lorsqu'on considère la formation en cours d'emploi pour l'enseignement en langue française dans les situations où la dispersion géographique, le nombre restreint de professionnels et d'organismes et d'établissements exigent un plus grand effort de collaboration. Dans ces conditions, les tendances observées s'orientent déjà vers la formation à distance et la collaboration interprovinciale. Mais une telle collaboration n'est pas sans problèmes dans un contexte où l'éducation relève du gouvernement provincial.

Situation actuelle à chaque étape du processus

Chaque étape du processus fait l'objet d'une intense activité d'innovation. Les méthodes classiques de formation initiale font l'objet d'une redécouverte (voir Zeichner et Liston, 1990) et on est en train de s'orienter vers de nouvelles possibilités. Dans le domaine de l'initiation à

l'enseignement, on se trouve en pleine période de croissance, et les éducateurs recherchent de l'aide et des conseils en amont et en aval. La formation en cours d'emploi continue de progresser, de se diversifier et de se concentrer dans les écoles. L'activité s'accroît d'un bout à l'autre du processus, mais surtout à l'étape de la formation en cours d'emploi. Certaines innovations sont aussi axées sur la coordination des trois étapes.

Des liens sont en train de se créer entre l'étape d'initiation et la formation en cours d'emploi et, dans une moindre mesure, entre la formation initiale et l'initiation. Les ressources consacrées aux établissements, aux programmes ou à la création d'associations sont souvent conçues pour permettre aux enseignants et aux enseignantes de passer rapidement d'une étape à l'autre (groupements, écoles de perfectionnement professionnel ou centres pédagogiques, par exemple). Lorsqu'on a une vision globale du processus, on s'aperçoit que certains thèmes se dégagent de la multitude d'innovations.

THÈMES OBSERVÉS TOUT AU LONG DU PROCESSUS

Nous avons essayé de répartir les activités d'innovation selon les étapes du processus pour mieux comprendre les facteurs particuliers qui influencent l'emploi de nouvelles méthodes dans certains milieux et à certains moments de la carrière d'un enseignant. Mais nous nous sommes vite aperçus que l'innovation reprend aussi les thèmes caractéristiques des réformes entreprises d'un bout à l'autre du processus : collaboration, intégration, réflexion, expérience et enquête.

Nous avons hésité à utiliser les mêmes termes de crainte de nous heurter à un sentiment de désintérêt ou à une réaction de «déjà vu». En effet, ce sont désormais des expressions figées

qui, pour cette raison, peuvent obscurcir les choses plus que les éclaircir. Cependant, pensons-nous, ils rendent très bien le sens des innovations réalisées récemment. En conséquence, nous continuerons de les utiliser en espérant qu'ils nous permettront de découvrir des aspects moins évidents de ces innovations. Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons les thèmes en question et leurs variantes. En prélude au chapitre 3 et 4, nous différencierons les thèmes selon qu'ils se rapportent à des innovations qui visent les individus et leurs relations, ou les institutions et leurs relations.

Collaboration

À ce chapitre, l'innovation dépend de l'aptitude du personnel enseignant et des établissements à s'engager dans un processus de développement mutuel. Les intervenants s'efforcent de mettre au service de la collectivité leur expérience (en fournissant de l'aide, en s'échangeant des ressources ou en se faisant part d'histoires vécues), leur compréhension des choses (en parvenant à un consensus, en dressant des plans communs ou en discutant des solutions possibles) et leurs moyens d'action (décisions conjointes, influences et contraintes mutuelles). La formation professionnelle relève d'un projet de société.

La place accordée à la collaboration s'explique par plusieurs raisons : isolement professionnel de nombreux enseignants et enseignantes, activités de perfectionnement professionnel menées sans coordination ni cohérence, besoin d'un soutien collégial ou institutionnel et nécessité d'un renouvellement des institutions. D'autres facteurs continuent de susciter des inquiétudes : évolution d'une autonomie individuelle à une autonomie collective, droit à l'indépendance et préférence pour une formation plus personnelle (Little, 1990).

Beaucoup d'initiatives touchant l'encadrement des enseignants et enseignantes (mentors, enseignement mutuel, leaders pédagogiques) constituent des exemples d'innovations menées en collaboration. Les associations qui se créent (centres pédagogiques, groupements entre écoles et universités, écoles de perfectionnement professionnel) représentent des formes structurées de cette collaboration.

Intégration

À ce chapitre, l'intégration porte sur les liens qu'il convient de créer, entre des idées, des expériences vécues, des cours ou des programmes, des individus ou des groupes, des processus ou des structures. Pour les intéressés, il s'agit d'établir des correspondances (en définissant le rôle de chacun et le type de relation), de trouver des éléments communs (en dégageant des thèmes et en les liant entre eux) ou de s'unir (en synthétisant leurs intérêts et en tirant profit de leurs échanges). Le progrès vient d'une combinaison de facteurs jusque là isolés.

L'intégration s'impose pour les mêmes raisons que dans le cas de la collaboration : fragmentation dommageable des activités, absence de synergie, répétitions et contradictions. La volonté de lier les choses s'oppose au besoin de les différencier, ainsi qu'au désir de faire un seul travail à la fois et de bien maîtriser le processus pédagogique.

De nombreuses innovations visent à l'intégration. Des enseignants enregistrent des cours sur magnétoscope pour ensuite réfléchir, tirer des leçons et revoir leurs méthodes. Dans les programmes de formation initiale, on associe les cours et le travail sur le terrain. Les enseignants et enseignantes qui participent à des projets de recherche-action effectuent des

enquêtes personnelles dont les conclusions font l'objet de discussions et de critiques avant de se concrétiser par une amélioration de l'école.

Réflexion

Sous cet aspect, l'innovation prend la forme d'un examen intuitif et délibéré des pratiques en vigueur. Les intéressés s'efforcent de comprendre le fonctionnement des rouages dans telles ou telles circonstances (en s'adaptant spontanément et en évaluant les avantages techniques), de savoir le motif de leurs actions (en mettant au jour les raisons cachées et en précisant des concepts) et d'examiner d'un oeil critique les décisions auxquelles ils sont parvenus (en en appréciant les causes et les effets). Ils se perfectionnent en réfléchissant sans relâche sur le pourquoi et le comment des choses.

La réflexion est une réaction au besoin croissant d'expliquer l'enseignement, la séparation discutable entre la théorie et la pratique et le peu de cas que l'on fait des connaissances que possèdent les praticiens. La nécessité d'agir et de s'acquitter de sa tâche, et la propension à s'occuper davantage d'autrui (des élèves) que de soi sont des caractéristiques qui forcent la réflexion.

Les personnes qui tiennent un journal peuvent modifier la portée de leur réflexion et examiner les conséquences de leur comportement dans la classe, à l'école ou dans la société. Pour susciter la réflexion, des sessions de groupe demandent parfois aux enseignants et enseignantes de préparer une biographie ou une autobiographie.

Expérience

Les activités d'innovation témoignent ici du rôle que joue le cadre de travail ainsi que de l'importance que revêt, du point de vue personnel et pratique, les conditions dans lesquelles les enseignants et enseignantes exercent leur profession. Les intéressés appliquent des méthodes éprouvées sur leur lieu de travail (en mettant en pratique certaines idées et en évaluant les résultats), ils les adaptent aux besoins à leur situation propre (en changeant les habitudes et en trouvant des solutions de rechange), ou bien ils conçoivent des formules originales (en résolvant des problèmes et en employant une nouvelle stratégie). C'est en forgeant que l'on devient forgeron.

La volonté d'ancrer l'apprentissage dans l'expérience résulte de plusieurs facteurs : échecs répétés au moment du passage à la pratique, influence marquée et souvent inhibitrice du lieu de travail sur le changement, et déceptions créées par des moyens novateurs bien conçus mais difficiles à appliquer. D'aucuns craignent que les personnes qui assimilent plus vite les aspects théoriques et pratiques de l'enseignement éprouvent en revanche des difficultés sur le terrain.

Diverses activités novatrices menées à l'école (enseignantes et enseignants associés ou assistants, auto-évaluation, amélioration de l'école) reposent sur l'expérience. Certains modules de formation sont conçus pour permettre aux enseignants et enseignantes de s'exercer en situation réelle et d'obtenir une appréciation de leur travail.

Enquête

L'innovation axée sur l'enquête consiste à trouver un sens aux interactions et aux observations. Les intéressés mobilisent leur esprit pour chercher à comprendre (en posant des questions et en prenant note de ce qui se produit), pour améliorer les pratiques en vigueur (en comparant les points de vue et en combinant planification, action, observation et réflexion) ou pour s'interroger sur le bien-fondé de ces pratiques (en passant en revue les possibilités et en analysant les diverses options). Réfléchir aux énigmes et aux problèmes que nous rencontrons chaque jour, cela fait aussi partie de l'apprentissage.

L'accent sur l'enquête contrebalance la tendance à donner priorité aux connaissances produites par les chercheurs, à douter de la capacité des enseignants et des enseignantes d'étudier leurs propres pratiques et à se méfier des découvertes qu'ils font. L'esprit d'enquête des enseignants et enseignantes peut s'opposer au désir d'employer des méthodes éprouvées et à la volonté d'appliquer les normes établies.

Tenir un dossier sur certains élèves, interroger un collègue ou observer ce qui se passe dans une autre classe ne peut que favoriser, de par la réflexion que cela exige, une compréhension mutuelle. La recherche-action est un processus qui permet aux enseignants et enseignantes d'examiner d'un oeil critique et d'améliorer leur situation et leurs méthodes de travail.

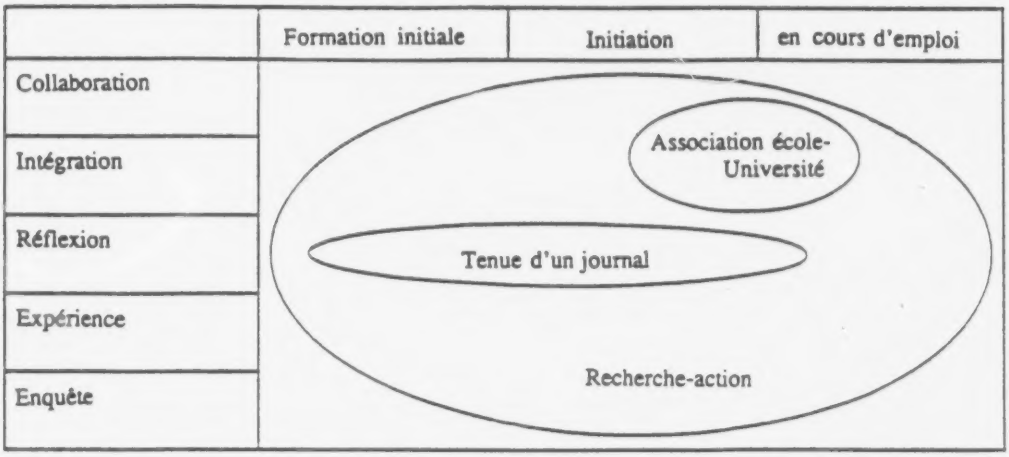
Combinaison des thèmes

La collaboration et la réflexion sont les thèmes dominants, mais nous avons souvent constaté que plusieurs thèmes, plus ou moins importants les uns par rapport aux autres, peuvent présider à l'innovation, sous des formes et dans des combinaisons différentes. La figure 1 permet de visualiser et de comprendre la complexité thématique des innovations et leur place dans le processus. La tenue d'un journal, par exemple, est une activité d'innovation dont le caractère intégrateur et réflexif se retrouve à toutes les étapes du processus; la collaboration entre l'école et l'université est une forme d'innovation à caractère associatif et intégrateur qui se produit principalement aux étapes de l'initiation et de la formation en cours d'emploi; et la recherche-action embrasse les cinq thèmes d'un bout à l'autre du processus. Nous reprendrons cette analyse thématique après avoir étudié l'éventail des innovations au chapitre 3.

RÉSUMÉ

Depuis trente ans, on essaye d'améliorer le système qui définit et régit la réforme de l'enseignement. Malgré quelques opérations très réussies, ce regroupement des efforts a eu des résultats divers et souvent décevants. Nous voici maintenant à la croisée de deux voies possibles : soit poursuivre ce que nous avons entrepris, en intensifiant notre action d'amélioration, soit refondre le système scolaire pour y mettre de l'ordre. La formation des enseignants est appelée à jouer un rôle très différent selon la voie choisie.

Figure 1
Place des thèmes aux trois étapes du processus



La solution de l'intensification nous amène à resserrer davantage la bride, à employer des moyens pour obtenir un système plus efficace et responsabiliser davantage le personnel enseignant et les écoles, et à prendre des mesures pour que l'on relève les normes. Avec cette solution, la formation a pour but de placer le personnel enseignant sur la voie de la réforme engagée. Par opposition, voici ce qu'entraîne une refonte : les écoles sont plus libres de décider de leurs programmes et de leur organisation, on laisse davantage au personnel enseignant la responsabilité de se perfectionner régulièrement, et les enseignants et enseignantes comme les élèves travaillent dans des conditions totalement remaniées. La formation du personnel enseignant ne peut échapper à la refonte du système, en tant que pierre angulaire d'un projet de réforme différent. Les innovations observées récemment en matière de formation des enseignants et enseignantes s'inscrivent dans le cadre des tensions nées de l'existence de ces deux écoles.

Dans le domaine de la formation du personnel enseignant proprement dit, on saisit mieux la continuité du processus de perfectionnement de même que la responsabilité que doivent se

partager de nombreuses parties prenantes pour que les enseignants et les enseignantes puissent progresser tout au long de leur carrière. La formation des enseignants et enseignantes se fait de plus en plus au travail, ce qui suppose une plus grande participation de leur part et un soutien accru des établissements. En conséquence, les innovations témoignent d'un certain effort de collaboration, d'intégration, de réflexion, d'enrichissement par l'expérience et d'enquête, effort qu'elles encouragent. L'image du personnel enseignant évolue. Ce phénomène, qui se trouve au coeur du processus d'innovation, sera traité au chapitre 5.

Les innovations touchant la formation du personnel enseignant s'effectuent de différentes façons (thèmes), à divers stades de la carrière (perfectionnement continu) de même qu'à certaines conditions et en fonction de certaines priorités (réforme de l'enseignement). Ces quelques considérations générales nous permettent de mieux situer le cadre des innovations, selon qu'elles sont menées par les enseignants et les enseignantes dans les écoles (chapitre 3) ou par les établissements dans l'intérêt des enseignants (chapitre 4).

CHAPITRE 3

INNOVATIONS RÉALISÉES PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT DANS LES ÉCOLES

Dans ce chapitre et au chapitre 4, nous nous écartons des thèmes et des tendances qui caractérisent la formation du personnel enseignant dans son évolution, pour concentrer notre attention sur des activités novatrices précises. Tout d'abord, nous verrons dans quel cadre les multiples innovations qui nous intéressent doivent être examinées. En gros, nous faisons une distinction selon l'importance des changements entrepris par les écoles ou sous l'égide d'autres institutions, et selon le rôle que jouent les enseignants lorsqu'on détermine le motif des changements, leur nature et la méthode employée. Le chapitre 3 traite des innovations menées dans les écoles par les enseignants et enseignantes, et le chapitre 4 des projets novateurs conçus à l'extérieur de l'école pour faciliter le perfectionnement professionnel. À l'appui de ce chapitre, on trouvera à l'annexe B un recueil de documents de référence classés par catégorie d'innovations.

CADRE D'ÉTUDE DES INNOVATIONS

La liste des activités d'innovation en cours ou projetées est longue et ne cesse de s'étendre. Il arrive que des innovations semblables soient désignées par des appellations très différentes, et inversement. À mesure que nous avons avancé dans notre étude documentaire et que nous avons complété notre liste, certaines tendances se sont dégagées quant à leur structure, leur origine et leurs acteurs. Nous les avons d'abord divisées en deux grandes catégories puis, dans chacune, en groupes plus petits. Nous avons ensuite déterminé les principaux éléments et hypothèses propres à chaque groupe, et nous avons choisi quelques exemples pour illustrer le tout.

Le cadre d'organisation que nous avons élaboré (voir le tableau 2) a pour objet d'aider le personnel enseignant, les chercheurs et les responsables des politiques à comprendre les différentes options possibles et à faire un bon choix. Nous avons distingué les innovations entreprises par le personnel enseignant dans les écoles, et celles qui sont dues aux institutions. D'un côté on examine ce que font les enseignants et enseignantes, avec qui ils le font et dans quelles circonstances, et, de l'autre, on s'intéresse au travail des institutions, aux ressources qu'elles emploient et à leur façon de procéder. Dans le premier cas, on reconnaît la forte influence qu'exerce l'école sur le perfectionnement professionnel, et l'aptitude des enseignants et enseignantes à déterminer ce qui leur convient le mieux pour se former en cours d'emploi. Dans le deuxième cas, on observe les facteurs organisationnels qui influent sur la formation du personnel enseignant et on constate que ce dernier peut se perfectionner si on lui apporte le soutien voulu en temps opportun. Il peut arriver que ces deux catégories se chevauchent. Toutefois, elles diffèrent de par le rôle joué par les enseignants et les enseignantes, les possibilités de formation et les priorités à respecter dans la pratique.

Pour chaque type d'innovation, nous donnons une définition (de quoi s'agit-il ?), nous décrivons les principales composantes (comment cela fonctionne-t-il ?) et nous étudions différents exemples pratiques (variantes). Certains cas sont traités en détail, tandis que l'on passe rapidement sur d'autres. Nous nous sommes attardés sur les innovations dont on parle plus souvent dans les ouvrages consultés, qui semblent s'imposer de plus en plus ou qui révèlent un changement de cap marqué. Lorsque nous nous étendons moins longuement, c'est qu'il est question de variantes ou de solutions de remplacement.

Si nous reprenons notre analyse thématique, nous constatons que, dans l'ensemble, elle ne permet pas de situer les innovations dans le processus de formation du personnel enseignant. À première vue, le cadre que nous avons suivi s'applique surtout à la formation en cours d'emploi. Cela est vrai dans une certaine mesure. Les activités d'innovation sont axées, en grande partie, sur l'amélioration et la revitalisation du personnel enseignant expérimenté et des écoles dans lesquelles il travaille et poursuit son apprentissage.

Tableau 2
Cadre d'étude des innovations

Innovations menées par le personnel enseignant dans les écoles

Individuellement	.	écriture
	.	auto-évaluation
	.	recherche pratique
	.	perfectionnement professionnel individualisé
Par deux	.	collaboration
	.	enseignement mutuel
	.	mentorat
En groupe	.	groupes de soutien
	.	recherche-action
	.	amélioration de l'école

Innovations menées par les institutions

Systèmes de soutien	.	sessions d'application, cours abrégés
	.	leadership pédagogique
	.	surveillance de l'enseignement
Centres	.	centres pédagogiques
	.	centres de recherche et de perfectionnement professionnel
	.	écoles de perfectionnement professionnel
Partenariats	.	école-université
	.	réseaux
	.	coopération entres les organismes

Mais ce choix d'orientation ne peut s'expliquer sans les changements semblables qui se produisent aux étapes de la formation préalable et de l'initiation, changements dont il est le catalyseur. On observe ici un certain effet de ricochet. Cependant, notre cadre d'étude est plus large vu que nous nous sommes intéressés à des innovations semblables survenant aux différentes étapes du processus, sans jamais en préciser l'origine. On peut donc dire que la tenue d'un journal, l'enseignement mutuel ou les activités d'amélioration de l'école offrent des possibilités de perfectionnement équivalentes aux étudiants et étudiantes en éducation et aux enseignants et enseignantes débutants et expérimentés. Autrement dit, les enseignants et enseignantes peuvent entreprendre des actions d'innovation dans les écoles à n'importe quel moment de leur carrière.

LE PERSONNEL ENSEIGNANT COMME AGENT D'INNOVATION À L'ÉCOLE

Les enseignants et enseignantes apprennent «sur le tas», «en pratiquant», «à force d'expérience», «dans le feu de l'action» et «sur le terrain». Les expressions de ce genre transmettent l'idée selon laquelle le perfectionnement des enseignants et enseignantes tient d'abord à leur volonté et à leur dynamisme, tandis que l'école et les interactions qui s'y déroulent constituent la base et le milieu de ce perfectionnement. L'innovation de ce type repose donc entre les mains et dans l'esprit des enseignantes et enseignants et font partie du travail qu'ils effectuent quotidiennement en classe et à l'école. Leur perfectionnement va de pair avec celui de l'école; le progrès individuel est inséparable du progrès collectif.

Pour se perfectionner, les enseignants et enseignantes peuvent travailler seuls, avec un partenaire ou en groupe. Nos exemples montrent que le regroupement peut se faire à deux niveaux. Dans certains cas, des petits groupes peuvent se former pour s'attaquer à un projet, ou bien il peut

arriver que le personnel au complet soit chargé de trouver une solution et de prendre une décision pour changer les conditions de travail à l'école et dans la classe.

Stratégies et méthodes individuelles

Les enseignants et enseignantes ne cessent d'enrichir leurs connaissances sur leur métier, de façon individuelle et indépendante. Ils emploient à la fois des moyens informels et des techniques établies pour rester au courant de l'évolution et des nouvelles stratégies, toujours soucieux de trouver une réponse aux problèmes qu'ils rencontrent chaque jour dans leur classe. La lecture, la recherche et la poursuite d'études sont des stratégies qui ont fait leurs preuves pendant des décennies. L'apprentissage individuel commence dans le cadre de la formation initiale et il se poursuit tout au long de la carrière. Pour certains, ces méthodes individuelles constituent la forme privilégiée d'apprentissage.

Il existe pour ces enseignants et enseignantes toute une panoplie de stratégies. Le fait de réfléchir et de s'interroger sur l'expérience quotidienne en classe et à l'école témoigne du bagage de connaissances et de compétences que l'on possède. Les méthodes individuelles mettent en relief le caractère personnel et pratique des connaissances acquises de même que l'aptitude des enseignants et enseignantes à diriger eux-mêmes leur formation. La classe devient un laboratoire qui sert tout autant à leur perfectionnement qu'à la formation des élèves.

Nous allons examiner ci-après quatre types de stratégie individuelle. Les activités d'écriture et d'auto-évaluation font partie des méthodes individuelles de formation utilisées pour mieux comprendre et analyser ses pratiques d'un point de vue critique et les transformer. Les projets

de recherche pratique réalisés par des enseignants et enseignantes et le perfectionnement professionnel individualisé sont deux autres stratégies qui sont de plus en plus reconnues comme des méthodes valables de formation et de perfectionnement professionnels.

Écriture Depuis dix ans, l'écriture est un exercice de perfectionnement professionnel très répandu. On encourage les enseignants et enseignantes à prendre note de leurs activités et techniques, de leurs pensées et sentiments pour mieux comprendre et retenir la leçon de l'expérience. L'acte d'écrire les aide à réfléchir sur la nature, le rythme, les règles et les usages de la vie en classe. Il leur permet de rendre clair ce qui ne l'est pas. Il les aide à exprimer les connaissances pratiques qu'ils accumulent à l'occasion des nombreux échanges et interactions qu'ils vivent chaque jour dans leur classe.

Les enseignants et enseignantes rédigent toutes sortes de documents. Holly (1989) explique la différence entre la fiche de travail, le journal personnel et le journal de bord. La fiche de travail consiste en un registre régulier de faits et d'activités, description à l'appui. Le journal personnel désigne un recueil plus spontané d'idées, d'observations, de pensées et de sentiments personnels. Le journal de bord sert à consigner par écrit des faits et des impressions, de façon complète et systématique, pour clarifier au fil du temps des idées et des expériences. Holly distingue aussi huit styles d'écriture : journalistique, analytique, appréciatif, ethnographique, thérapeutique, réflexif, introspectif et créatif.

Connelly et Clandinin (1988) font la différence entre quatre autres formes d'écriture, dans lesquelles ils voient des instruments de réflexion. Ils préconisent l'exercice autobiographique et biographique. Ils conseillent en troisième lieu l'analyse documentaire. Ici, l'enseignant ou

conseillent en troisième lieu l'analyse documentaire. Ici, l'enseignant ou l'enseignante étudie un document (tableau synoptique, plan d'une leçon, module d'un cours, lettre, journal, carnet d'un élève) pour en résumer les grandes lignes ou les erreurs qu'il renferme. Enfin, les auteurs voient dans la rédaction de lettres un bon moyen, pour les professionnels, d'établir un dialogue permanent à propos de leur travail.

Divers exercices d'écriture sont intégrés à toutes les étapes de la formation du personnel enseignant. Souvent, pour commencer, on se livre à ces exercices en étant seul, mais ils sont parfois l'occasion de travailler avec des collègues, comme le montrent les exemples qui suivent. Pendant la formation initiale et les stages pratiques, les enseignantes et enseignants apprentis notent dans un journal de bord comment ils conçoivent l'enseignement, conception qui peut évoluer. Les enseignantes et enseignants débutants et leur mentor s'échangent des lettres, tandis que ceux qui exercent leur profession depuis un certain temps préparent un récit d'expériences et d'incidents qu'ils ont personnellement vécus, dans le cadre d'un atelier ou des travaux d'un groupe de soutien.

Auto-évaluation L'auto-évaluation est une méthode selon laquelle l'enseignant ou l'enseignante est le seul critique et agent de son perfectionnement professionnel. Voici ce qu'affirme Oberg (1988, p. 188) :

> Pour devenir autonome, vous devez d'abord accepter de juger votre enseignement. Autrement dit, vous devez apprendre à vous arrêter à intervalles réguliers pour réfléchir sur votre travail et ses effets; pour peser vos points forts et vos faiblesses et pour vous donner un programme afin d'améliorer votre méthode d'enseignement.

L'auto-évaluation n'est pas à proprement parler une stratégie, mais plutôt une façon de voir et d'aborder l'enseignement. Elle exige de l'enseignant une disposition à l'autocritique et à la réflexion. Autrement dit, il lui faut se détacher régulièrement de la quotidienneté de sa tâche, examiner la dynamique du processus éducatif dans son déroulement et se poser diverses questions : est-ce que je fais bon usage des techniques d'enseignement et de mes compétences ? Les techniques et les compétences que j'utilise sont-elles adaptées aux objectifs que je me suis fixés ? Quels objectifs méritent d'être poursuivis ? Dans quelle mesure mes objectifs valent-ils l'effort ? (Oberg, 1988).

L'auto-évaluation peut prendre la forme d'une opération mentale spontanée, mais différents auteurs se sont penchés sur différents moyens d'en structurer et organiser le cheminement. Oberg (1988) conseille aux enseignants et enseignantes apprentis d'être leur propre critique et divise le processus en quatre étapes : description, analyse, critique et invention. Hunt (1987) propose divers exercices d'écriture pour aider les enseignants et enseignantes à formuler les idées, les principes, les modèles et les images qu'ils ont à l'esprit à propos des élèves, de l'enseignement et des résultats obtenus. En outre, selon lui, l'application de la théorie à la pratique s'effectue selon un processus qui consiste d'abord à énoncer le problème, puis à réfléchir (en se reportant rapidement à la théorie), à analyser le problème pour préparer un plan, à mettre ce plan à l'essai et à en évaluer l'efficacité. Killion et Todnem (1991) préconisent la stratégie de «l'album photo», selon laquelle les enseignants et enseignantes mettent noir sur blanc leurs caractéristiques, leurs résultats et leurs stratégies, en plus de leurs idées, tactiques et aspirations communes, avant de se donner un nouveau plan d'action. En résumé, tous ces auteurs encouragent les enseignants et enseignantes à porter un jugement sur leurs propres idées et valeurs, sur leurs pratiques et stratégies, sur les résultats et les effets de leur travail.

Les méthodes d'auto-évaluation proposées apparaissent comme des moyens concrets d'aider les enseignants et enseignantes à réfléchir sur la pratique, dans la pratique et pour améliorer la pratique. Elles comportent des risques pour les enseignantes et enseignants et exigent d'eux la volonté de faire des expériences, mais elles portent en revanche la promesse d'une juste évaluation.

La recherche pratique et le perfectionnement professionnel individualisé Il existe deux autres stratégies de perfectionnement des enseignants et enseignantes : la recherche pratique et le perfectionnement individualisé. Nous en présentons une brève description pour montrer l'éventail des possibilités dont disposent les enseignants et enseignantes qui préfèrent se perfectionner seuls.

Dans l'enseignement, la *recherche pratique* a pour objet de trouver une explication à des comportements inhabituels et à des échecs, ainsi que des moyens d'éliminer les obstacles à l'apprentissage. En classe, la recherche commence par la formulation d'une hypothèse ou d'une question. Elle se poursuit par la collecte et l'analyse de données. Elle aboutit à l'énoncé d'une théorie, à l'application de différentes stratégies et finalement à une amélioration de l'enseignement. Le travail de recherche peut s'effectuer de façon totalement informelle et non structurée, ou sous une forme très organisée et complexe en classe : collecte des données, vérification, interprétation et action. Selon lui, on peut aussi voir dans la recherche une affaire de «bon sens organisé». Les recherches menées en classe sont caractérisées par leurs auteurs mêmes (les enseignants et enseignantes), par la volonté de résoudre un problème et par un esprit éclectique.

Beaucoup d'enseignants et d'enseignantes ont l'habitude de se fixer des objectifs chaque année et de poursuivre leur formation par toutes sortes de moyens. Ils peuvent s'intéresser à un sujet donné ou vouloir gravir des échelons au conseil scolaire, auquel cas ils font les démarches nécessaires pour s'engager dans la voie qu'ils ont suivie. Certains assistent à des ateliers ou cherchent à se renseigner à la bibliothèque; d'autres suivent des cours pour obtenir un diplôme; d'autres encore font partie de comités, participent bénévolement à des projets spéciaux ou trouvent des partenaires pour réaliser des études ou comparer leurs idées. Le côté personnel et indépendant de ces entreprises est de mieux en mieux reconnu. En témoignent les expressions employées pour les désigner : perfectionnement professionnel individualisé, plans de développement individuels, perfectionnement personnalisé, etc.

Au fur et à mesure que se créent et se développent des conseils et des écoles de langue française, de nombreux besoins se font jour que l'on ne peut tout simplement pas satisfaire par les méthodes, ressources, techniques et programmes que l'on trouve dans le système scolaire de langue anglaise. Les enseignants et enseignantes de langue française doivent constamment adapter, créer, modifier et évaluer les ressources et les stratégies d'enseignement dans le but de bien refléter le caractère linguistique de la communauté franco-ontarienne. Leur perfectionnement professionnel individuel devient alors une activité collective et culturelle.

Travail par deux

Collégialité, coopération et collaboration sont les mots d'ordre de nombreux auteurs consultés. Comme on l'a vu au chapitre 2, la collaboration est l'un des thèmes que l'on retrouve durant les dix dernières années du mouvement de réforme de l'enseignement. Face à la complexité de l'enseignement, beaucoup de stratégies ont pour objet d'amener des collègues à conjuguer leurs

connaissances, à s'échanger des documents et des idées et à se soutenir mutuellement pour résoudre un problème et réaliser des expériences. Certains théoriciens préconisent de travailler par deux, d'autres en groupes plus importants. Nous allons voir dans les paragraphes qui suivent de quelles façons les enseignants et enseignantes peuvent prêter main forte à leurs collègues. Puis nous expliquons en quoi consistent l'enseignement mutuel et le mentorat, les deux techniques les plus courantes. Toutes les méthodes employées, quelles qu'elles soient, reposent sur le même principe : c'est en travaillant assidûment par deux que des collègues parviennent le mieux à s'enrichir mutuellement.

Les enseignants et enseignantes en tant que collègues Nombreux sont les enseignants et enseignantes qui pensent que c'est de leurs collègues qu'ils apprennent le plus. Depuis toujours, les enseignants et enseignantes ont l'habitude de travailler spontanément ensemble sur différentes questions et de différentes façons. La volonté de structurer ces échanges informels pour en faire de nouvelles tâches de leadership représente un important changement de perspective à propos de la réforme.

Pour les enseignants et enseignantes, il existe aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école des possibilités de s'aider et de se soutenir mutuellement. Nous faisons ici la différence entre le travail d'aide et de soutien effectué dans les écoles par les collègues jouant un rôle de formation et, d'autre part, les activités et les tâches qui découlent de postes de leadership créés pour les enseignants et enseignantes à l'extérieur des écoles. Dans le chapitre suivant, nous traiterons davantage des cas où les enseignants et enseignantes prêtent leur concours aux écoles de façon moins régulière.

Le rôle de formation en tant que collègue peut prendre diverses formes sur le plan des responsabilités, de la rémunération et du temps libéré à cette fin : coordination du perfectionnement, direction de l'enseignement, observation ou évaluation, coordination de projet, direction d'une année d'études, leadership pédagogique, enseignement mutuel et mentorat. Le ou la collègue peut s'occuper d'un individu, d'un groupe ou d'un projet, mais ce nouveau rôle de leadership s'exerce souvent auprès d'un seul ou d'une seule collègue à la fois. Certains de ces enseignants et enseignantes reçoivent une modeste rétribution. La plupart sont libérés d'une partie de leurs fonctions courantes pour pouvoir travailler avec leurs collègues. Leurs conditions d'«emploi» pour ces postes d'aide collégiale diffèrent selon la façon dont leur rôle est perçu, les besoins du personnel en matière de formation et l'importance que l'école accorde au perfectionnement professionnel. Dans les paragraphes qui suivent, nous allons examiner deux des formes les plus courantes du travail de formation des collègues, l'enseignement mutuel et le mentorat.

Enseignement mutuel L'enseignement mutuel désigne la situation où des enseignants et enseignantes travaillent en collaboration, sans s'évaluer entre eux, afin d'améliorer leurs pratiques. Ce processus comprend toujours trois étapes : dresser un plan ou décider d'une orientation, faire des observations en classe, et discuter de ces observations. Le processus s'alimente de lui-même dans le sens où les données provenant des discussions sont reprises dans les plans du cycle suivant.

La technique d'enseignement mutuel est utilisée à toutes les étapes de la formation du personnel enseignant. On encourage les enseignantes et enseignants qui jouent un rôle de collaboration ou de mentorat à encadrer ceux qui sont encore aux études ou qui débutent leur carrière au cours

de leurs premières années d'exercice. Les enseignants et enseignantes se présentent aux stages de formation en équipes avec l'idée qu'ils s'assisteront mutuellement de retour à l'école pour mettre en pratique leurs nouvelles connaissances. Mais, en fonction des circonstances, l'enseignement mutuel peut prendre des aspects tout à fait différents.

Dans les ouvrages consultés, il est question de plusieurs modèles et niveaux d'enseignement mutuel : encadrement technique, collégial ou réflexif, groupes de soutien collégial, imitation, encadrement coopératif et encadrement spécialisé. Les différences ont trait à l'objet (mise en oeuvre ou amélioration) et à l'optique de l'encadrement (individuel ou collectif), à la relation qui s'établit entre les collègues (de type collégial ou consultatif) et à la procédure ou aux étapes particulières suivies (planification, observation, entretien, questions, instruction, démonstration, aide). Pour illustrer ces variantes, nous allons examiner de plus près trois modèles : encadrement technique, encadrement collégial et encadrement réflexif.

L'encadrement technique fait souvent suite à une formation et est donc axé sur l'application de compétences et de méthodes aux tâches d'enseignement existantes. Il vise habituellement un programme ou une stratégie d'enseignement qui résulte d'un changement de politique décidé par le conseil scolaire ou le ministère de l'Éducation. L'encadrement technique fait intervenir un spécialiste qui dispense des conseils et qui participe parfois à des tâches de démonstration pour s'assurer que les nouvelles mesures sont appliquées correctement.

L'encadrement collégial a pour objet d'affiner les méthodes d'enseignement, d'accroître le dialogue entre les professionnels et d'aider les enseignants à mieux réfléchir sur leur travail.

Le point central des observations et de l'encadrement est décidé par l'enseignant ou l'enseignante. Les deux partenaires établissent une relation d'encadrement mutuel.

L'encadrement réflexif est semblable à l'encadrement collégial. Il a pour but principal d'accroître le professionnalisme des enseignants et enseignantes en les amenant à réfléchir davantage sur leurs activités en classe et à mieux les maîtriser. L'enseignant ou l'enseignante décide de l'orientation à suivre et la personne qui l'encadre joue davantage un rôle d'animateur que de spécialiste ou de conseiller. L'encadrement réflexif met l'accent sur le travail de questionnement et d'éclaircissement.

Mentorat Le mentorat est un processus d'enrichissement par lequel une personne pourvoit au perfectionnement d'une autre personne moins compétente ou moins expérimentée par différents moyens : exemple, enseignement, prise en charge, encouragement, conseil et secours. Les mentors sont amenés à répondre à des problèmes pratiques, personnels et pédagogiques. Dans le meilleur des cas, l'aide qu'ils prodiguent, sous forme spontanée ou structurée, évolue en une relation fraternelle qui donne souvent aux deux partenaires des occasions d'apprendre.

Les programmes de mentorat sont organisés de diverses manières. Certains mentors sont bénévoles, d'autres font l'objet d'une sélection. Les uns planifient leur travail avec leur partenaire, certaines disposent de peu de temps libre tandis que d'autres sont détachés de leur école pendant une période donnée pour effectuer du mentorat à plein temps. Dans la plupart des cas, une formation est assurée et d'autres activités sont prévues pour que les deux partenaires puissent apprendre ensemble et rencontrer d'autres personnes assumant des fonctions semblables.

Enseignement mutuel et mentorat ne sont que deux exemples des tâches de plus en plus nombreuses que les enseignants et enseignantes sont amenés à accomplir dans les écoles auprès de collègues. Au chapitre 4, il sera question du leadership pédagogique et des possibilités extra-scolaires qu'ont les enseignants de contribuer au perfectionnement professionnel de leurs confrères. Passons maintenant aux stratégies qui exigent une collaboration entre trois collègues ou plus.

Perfectionnement professionnel à l'école - Stratégies de groupe

Plusieurs auteurs (Fullan, 1991; Hargreaves, 1989; Little, 1990; Rosenholtz, 1989; etc.) analysent les répercussions des conditions de travail sur l'importance des innovations et sur leur existence même. Pour eux, tant que nous n'aurons pas examiné les règles et les aspirations qui régissent les comportements - changements structurels, interactions et relations - et que nous n'aurons pas défini la façon dont les écoles sont organisées, il ne faudra pas attendre de miracle des futures réformes, dans bien des cas.

Les stratégies de groupe qui visent au perfectionnement du personnel enseignant et à l'amélioration de l'école sont importantes pour plusieurs raisons. Elles facilitent la coordination et la concentration des programmes, ce qui aide à synchroniser les actions engagées. Elles s'avèrent particulièrement importantes et nécessaires lorsqu'on s'attaque à des problèmes qui dépassent le cadre d'une ou deux classes. Elles servent enfin à promouvoir la collégialité et le travail d'équipe parmi le personnel, et elles sont essentielles à un esprit de collaboration et à une refonte des écoles.

Il sera ici question de trois stratégies de groupe par lesquelles des collègues en cours de formation réalisent des expériences pour s'épanouir et se perfectionner, et travaillent ensemble pour modifier les conditions d'enseignement. Les deux premières stratégies - les groupes de soutien et la recherche-action - permettent aux enseignants et enseignantes de collaborer entre eux pour essayer de comprendre et d'améliorer les pratiques pédagogiques et les procédés scolaires. La troisième stratégie, l'amélioration de l'école, fait intervenir l'ensemble du personnel dans un effort pour transformer les normes organisationnelles et culturelles de l'établissement.

Groupes de soutien Ces dernières années sont apparus des groupes de soutien en tous genres. Des formateurs se rassemblent en petits comités pour s'échanger des idées et des moyens, résoudre des problèmes, discuter de questions diverses et continuer à acquérir des connaissances. Le plus souvent, les groupes de soutien naissent de l'initiative d'enseignants et d'enseignantes qui ont un intérêt commun ou qui exercent des fonctions semblables. Il arrive que des groupes de soutien ou d'étude soient mis sur pied à l'intention d'enseignants ou d'enseignantes par des conseillers de district ou par le personnel d'une université. Dans les deux cas, le but principal est de rendre service au personnes intéressées, lesquelles déterminent l'orientation des groupes et en assurent le fonctionnement.

Les enseignants et enseignantes se regroupent pour s'entraider, réduire leur isolement et améliorer la communication. La formule du groupe leur permet de structurer les connaissances acquises par chacun, de travailler dans un esprit d'équipe et de tirer parti de leur expérience collective. La participation aux groupes de soutien est volontaire. Le groupe se réunit régulièrement (une ou deux fois par mois, par exemple), en général de façon informelle. Le

thème et l'ordre du jour des réunions sont décidés par les membres. La collaboration et l'échange sont la règle; on attend des membres qu'ils contribuent à l'essor de la collectivité et qu'ils en partagent les responsabilités. Les exemples qui suivent - groupes d'étude, groupes d'expérimentation, conférences de cas et équipes d'entraide - donnent une idée de ce qu'il est possible de faire.

Les enseignants et enseignantes se réunissent régulièrement en *groupes d'étude* pour examiner divers sujets, thèmes, questions et problèmes. La direction de ces réunions est assurée à tour de rôle. L'enseignant ou l'enseignante responsable choisit un document à étudier, le distribue, organise le débat (en préparant une question ou un problème à régler), anime la discussion, s'assure que l'on prépare un procès-verbal de la séance et qu'on le distribue, et aide le groupe à prendre les décisions relatives à la prochaine réunion. Les équipes d'apprentissage sont une autre forme de groupe d'étude. Les membres s'engagent à se renseigner sur différents sujets. Ils se partagent les documents à lire et d'autres tâches. Puis chacun rédige un résumé de lecture et fait part de ce qu'il a appris aux autres membres.

Les enseignants et enseignantes qui souhaitent essayer une autre méthode pédagogique ou mettre en place un nouveau programme forment souvent des *groupes d'expérimentation*. Ils prennent l'engagement d'expérimenter une nouvelle technique, de se rencontrer régulièrement pour faire le point, d'observer les travaux de leurs collègues et de leur fournir des commentaires, de ne porter momentanément aucun jugement ni aucune appréciation sur eux-mêmes et sur autrui, de tout faire pour que chacun se sente à l'aise, de se soutenir mutuellement et de se donner suffisamment de temps pour pouvoir recommencer en cas d'échec. Il existe une autre version de ce type de groupe de soutien. Les enseignants et enseignantes se rendent à une séance de

formation en équipes pour se doter d'un langage commun et d'une structure qui leur permettra de se soutenir mutuellement une fois rentrés à l'école. Ces équipes se réunissent à intervalle régulier pour examiner les résultats de leurs expériences, qu'ils soient positifs ou négatifs. L'organisation des séances peut varier mais, de façon générale, les enseignants et enseignantes s'y retrouvent pour étudier ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas, ou pour formuler des idées et donner leur avis.

Les conférences de cas et les *équipes d'aide aux enseignants et enseignantes* (Amsden, 1989) sont d'autres formes de groupes de soutien. Les unes comme les autres ont pour objet de résoudre un problème selon une méthode semblable au modèle employé par les médecins ou les travailleurs sociaux. Ici, les enseignants et enseignantes se réunissent pour résoudre un problème urgent ou persistant. Lorsqu'ils se retrouvent en conférence de cas, c'est pour étudier le cas d'un élève précis. Ils préparent ensuite un dossier sur l'enfant où ils consignent ses antécédents et tout problème posé par son comportement, son attitude et ses études. Les membres du groupe peuvent poser des questions sur certains points et faire des suggestions. Quant aux équipes d'aide aux enseignants et enseignantes, elles permettent, par une conjugaison des compétences de chacun, de trouver des solutions collectives à des problèmes individuels.

Ces petits groupes novateurs peuvent être créés tant sur l'initiative d'un individu que d'un établissement. Ils contribuent au perfectionnement du personnel enseignant mais aussi à l'amélioration de l'école. Les groupes de soutien sont, pour le personnel enseignant, un moyen de collaborer et d'influer sur les conditions de travail et les décisions prises à l'échelle de l'école. La recherche-action, dont nous allons parler au paragraphe suivant, constitue une forme

particulière du travail en groupe d'étude. Nous l'avons traiter séparément à cause de la place très importante qu'elle occupe dans la vague de réforme actuelle.

Recherche-action On entend par recherche-action l'effort de réflexion individuelle auquel se livre les enseignants ou enseignantes pour améliorer les méthodes scolaires, ses propres connaissances de la pratique ainsi que les conditions (et institutions) dans lesquelles il exerce (Carr et Kemmis, 1986). Ils décident eux-mêmes des questions à étudier et des méthodes à employer, ils analysent eux-mêmes leurs données et ils rendent compte de leurs résultats par écrit et oralement. Le processus comprend quatre étapes : planification, action, observation et réflexion. Les questions à examiner surgissent quotidiennement dans le cadre des activités menées en classe ou à l'école. Les enseignants et enseignantes concentrent leur attention sur des phénomènes inhabituels ou des problèmes qu'ils rencontrent à propos de divers aspects : individualisation, tutorat, centres d'apprentissage, enseignement en petits groupes, gestion des classes, méthodes de lecture, rencontres entre parents et enseignants, étudiants à risques, enseignement thématique ou difficultés de compréhension des élèves. Ils élaborent un plan d'action pour améliorer les pratiques en vigueur ou les interactions existant dans la classe ou à l'école. Tout en mettant en application leur nouvelle méthode ou en essayant un mode d'organisation différent, ils font des observations et ils prennent note des résultats obtenus (on trouvera chez Kemmis et McTaggart, 1988, une excellente description de diverses méthodes de collecte des données). Enfin, ils procèdent à une réflexion critique et à l'élaboration de théories sur leurs plans, les mesures prises et leurs observations.

Le plus souvent, la recherche-action se déroule en collaboration, les praticiens et praticiennes s'aidant mutuellement à concevoir et à mener des activités d'investigation dans leurs classes

(Hopkins, 1985). Ils trouvent dans ces groupes une tribune où ils peuvent poser des questions et partager leurs préoccupations, leurs conseils et leurs résultats. Avec le temps, cette collaboration peut contribuer à la transformation de pratiques individuelles et scolaires (Hannay, 1987; Sagor, 1991).

Amélioration de l'école Actuellement, l'expression «amélioration de l'école» sert à désigner tout projet, programme ou action ayant pour objet d'améliorer les écoles et le système scolaire. À ce chapitre, nous nous intéressons surtout aux activités menées par le personnel enseignant et les administrateurs des écoles pour donner de meilleures conditions de travail au personnel et aux élèves. Le choix et l'agencement de ces activités s'effectuent à l'intérieur de l'école. Le personnel répond des décisions qu'il prend et en supporte les conséquences.

Habituellement, la première étape du cycle consiste à recueillir des renseignements sur le fonctionnement de l'école. Parfois, le personnel dresse un bilan à partir des commentaires et des suggestions des élèves et des parents, ou de ses propres observations. On obtient ainsi un «instantané» de la situation de l'école à un moment donné, qui permet de connaître les points forts et les faiblesses de l'établissement. Dans d'autres cas, des membres du personnel se lancent, pour commencer, dans une étude approfondie sur leur école (voir Hopkins, 1985).

Dans le cadre du processus, le personnel discute des idées et des valeurs auxquelles il croit, en définissant sa propre vision de l'école. Cet examen des perspectives d'avenir conduit à l'établissement d'objectifs à court et à long terme, et de plans visant à changer les habitudes et les méthodes en vigueur. Le personnel travaille en comités et se réunit pour étudier des questions comme la préparation des calendriers, les pratiques d'enseignement ou les méthodes

d'évaluation des élèves. Il apprend différentes façons de participer aux décisions, de résoudre des problèmes, de communiquer, de régler des conflits et de travailler ensemble. Du côté de l'enseignement en français, l'amélioration de l'école a pris la forme de projets scolaires dans le cadre desquels l'école élabore sa mission, sa raison d'être, et les orientations particulières de la réforme. Dans certains cas, les projets ont donné lieu à une collaboration formelle entre les écoles et les facultés d'éducation qui y ont trouvé en retour des terrains fertiles de formation pratique pour leurs étudiantes et étudiants des programmes de formation initiale (Cloutier, 1986).

Plusieurs modèles ont déjà été conçus pour améliorer l'école, et d'autres sont en cours d'élaboration (voir, par exemple, Holly et Southworth, 1989; Joyce, McKibbin, et Hersh, 1983; Kilcher et MacKay, 1991; Leithwood et Fullan, 1987). Ces différents modèles varient du point de vue de leur forme, de leur direction et des structures de soutien. Certains modèles renferment des directives générales à l'intention du personnel; d'autres indiquent très précisément sur quels sujets et problèmes les écoles doivent se pencher. On encourage souvent les écoles à prendre part aux actions d'amélioration entreprises sur l'initiative du conseil scolaire. La formation, le matériel pédagogique et le personnel de coordination font partie des services de soutien fournis. Les écoles se lancent fréquemment dans des programmes d'amélioration de manière isolée, procédant par approximations successives. Après des années de recherche et de discussions, une association d'enseignants et d'enseignantes de langue française a récemment proposé un modèle participatif de gestion visant à mettre en oeuvre, appuyer et évaluer les changements et les améliorations éducationnelles nécessaires à l'échelle de chaque école.

La réussite ou l'échec des mesures novatrices qui sont prises pour améliorer l'école est inséparable de la «culture» de chaque école. Les moyens de changement et de réforme varient d'un établissement à l'autre. Ils caractérisent un esprit de collaboration qui obéit à la volonté de perfectionner le personnel enseignant et d'améliorer le fonctionnement de l'institution. Ils obligent à prendre des risques, à tenter des expériences et à voir l'école d'un oeil différent. On s'efforce ici de tirer avantage des innovations réalisées par ailleurs pour promouvoir de façon systématique l'enrichissement et le perfectionnement de l'individu, en même temps que l'évolution et l'amélioration de l'école.

CONDITIONS DE L'INNOVATION

Les innovations comme celles que nous avons étudiées dans ce chapitre exigent, en milieu scolaire, énormément de temps, d'efforts et de courage. Il faut souvent faire montre de ténacité pour mener à bien les changements en dépit de nombreux obstacles, impasses et échecs. Il est rare que les innovations s'intègrent immédiatement à la situation existante ou qu'elles reçoivent instantanément un bon accueil de la part d'enseignants déjà surchargés de travail. Toute initiative ou tout ensemble d'innovations à grande échelle (comme l'adjonction d'un programme d'enseignement mutuel à un projet d'amélioration de l'école, par exemple) impose inévitablement un réexamen des habitudes et des règles qui régissent le travail en classe et le fonctionnement de l'école. Il faut habituellement changer les conditions si l'on veut que les innovations fonctionnent bien et soient couronnées de succès.

Les activités de perfectionnement des enseignants et enseignantes à l'école même peuvent entraîner une modification significative de leurs conditions de travail, et notamment de l'usage

qu'ils font de leur temps. L'innovation oblige souvent le personnel enseignant à trouver du temps dans la journée. Le problème n'est pas seulement de réunir à un même moment les enseignants et enseignantes avec leurs adjoints ou mentors, mais aussi d'assouplir quelque peu les horaires pour permettre à tous les intéressés de se rencontrer, d'enseigner par équipes et de résoudre leurs problèmes. Dans certains cas on ne peut parvenir à une telle souplesse qu'en accordant du temps libre aux enseignants ou en engageant du personnel de soutien, ce qui représente des fonds supplémentaires. De même, il est possible de dégager quelques heures en chargeant un éducateur ou une éducatrice de surveiller plusieurs classes, en libérant les élèves plus tôt ou en comprimant les horaires. Le fait d'aménager du temps pour le travail collégial peut avoir pour effet de changer le rythme et les conditions de la vie en classe (lorsque, par exemple, l'enseignant ou l'enseignante se retrouve devant une classe nombreuse avec des élèves qui ne relèvent habituellement pas de lui).

L'innovation peut aussi avoir un effet sur l'attribution des ressources (s'il faut, par exemple, consacrer davantage d'argent au perfectionnement professionnel), sur la participation du personnel à des comités de planification et des organes de décision, ou sur les conditions attachées à l'emploi de chacun (on peut exiger du titulaire, par exemple, qu'il se donne chaque année un plan de perfectionnement professionnel). La façon dont se fait le changement dépend de la nature de l'innovation, du degré de cohérence entre l'innovation et le mode de fonctionnement de l'école, et de l'intérêt que cette dernière manifeste pour le perfectionnement du personnel enseignant.

Ces changements peuvent survenir avant, après ou pendant les activités d'innovation. Dans certaines écoles, on juge préférable de revenir à la «case départ» et de créer un milieu plus

propice à l'innovation. D'autres écoles choisissent d'adopter immédiatement les innovations, quitte à procéder plus tard aux changements que cela entraîne. Il arrive aussi que certaines écoles modifient à la fois leur optique et leur façon de travailler, de sorte qu'il est impossible de savoir si l'innovation précède ou suit les changements apportés. Enfin, dans certains établissements, le changement des conditions de travail constitue à proprement parler une innovation. Là, on pense que l'innovation passe, mais que les habitudes et les règles en place restent. Autrement dit, on accorde davantage d'importance à l'évolution des conditions de travail, en tant que processus novateur, qu'aux conditions nécessaires à l'innovation.

RÉSUMÉ

Les innovations entreprises par le personnel enseignant et les écoles montrent que la formation professionnelle se passe aussi en milieu de travail. Les enseignants et enseignantes sont capables d'apprendre par eux-mêmes et sous la conduite de leurs collègues. Grâce à diverses méthodes qui les aident à comprendre, remettre en question et modifier leurs propres pratiques, les enseignants et enseignantes peuvent contribuer à leur perfectionnement et à l'amélioration des écoles dans lesquelles ils travaillent et apprennent. À l'extérieur de l'école, les innovations relatives à la formation du personnel enseignant consistent à revoir le rôle traditionnel des institutions et à établir de nouvelles modalités pour assurer le perfectionnement du personnel enseignant. Le chapitre 4 traite de ces nouveaux modes d'organisation, dans le cadre du deuxième volet de notre étude sur les diverses catégories d'innovations.

CHAPITRE 4

INNOVATIONS RÉALISÉES PAR DIVERS ORGANISMES À TITRE INDIVIDUEL OU EN COLLABORATION

Nous abordons dans ce chapitre le second volet de notre étude, qui concerne les innovations auxquelles se livrent les établissements, dans le domaine qui nous intéresse, seules ou de concert avec d'autres organismes. Nous commencerons par voir quels sont les principaux acteurs et quels rôles ils jouent dans la formation du personnel enseignant. Puis nous entamerons le second volet de notre étude proprement dit, que nous avons introduit dans le chapitre précédent et que nous illustrerons également à l'aide de quelques exemples d'innovation. En conclusion de ce chapitre, nous reviendrons aux thèmes traités au chapitre 2 en soulignant que les activités d'innovation, quelles qu'elles soient, exigent tout à la fois de l'expérience et un effort de collaboration, d'intégration, de réflexion et d'enquête. L'annexe C, qui accompagne ce chapitre, renferme une bibliographie sur la plupart des innovations observées.

INNOVATIONS MENÉES PAR DIVERS ORGANISMES

Beaucoup d'acteurs interviennent dans la formation des enseignants et enseignantes. Universités, ministères de l'Éducation, associations professionnelles et conseils scolaires font partie des structures de soutien qui encadrent le personnel enseignant et l'école. Ils jouent un rôle primordial en ce qui a trait à la formation. Ces intervenants extérieurs à l'école établissent un ordre de priorité, définissent des orientations, attribuent des ressources, arrêtent des politiques, créent des réseaux, organisent des activités et prennent des décisions dont l'ensemble régit tout

le processus de formation du personnel enseignant. Leurs décisions anticipent, facilitent et, souvent, façonnent la formation du personnel enseignant.

La formation professionnelle peut dépendre de la qualité du soutien apporté par ces intervenants. Les compétences des personnes ressources, le nombre, la pertinence et la coordination des programmes proposés et l'efficacité des structures en place, qu'elles soient nouvelles ou remaniées, déterminent le degré d'utilité du système de soutien. Les enseignants et enseignantes qui savent tirer parti des moyens mis à leur disposition acquièrent des compétences, des connaissances et des principes qui les aident à s'améliorer.

Nous allons examiner ci-après trois catégories d'innovations qui ont pour objet de soutenir le personnel enseignant et les établissements, et de les encourager à changer et améliorer les choses. Il sera question de quelques nouveaux services d'aide et d'orientation que les enseignants et enseignantes peuvent trouver à l'extérieur de l'école pour se perfectionner. Nous traiterons ensuite des centres, nouveaux ou modernisés, où s'effectue la formation du personnel enseignant (centres pédagogiques, centres de perfectionnement professionnel, centres de recherche et écoles de perfectionnement professionnel). Pour terminer, nous nous pencherons sur les liens de plus en plus nombreux qui se créent entre divers organismes et sur la contribution que ces derniers apportent au perfectionnement du personnel enseignant.

Systèmes de soutien

Beaucoup d'innovations visent directement à aider et guider le personnel enseignant. Les unes portent sur les problèmes pédagogiques, les autres sur des aspects professionnels. Certaines

apportent une aide aux enseignants et enseignantes dans le cadre de la classe, d'autres les font sortir de l'école pour suivre une formation plus intensive dans un domaine particulier.

À première vue, les systèmes de soutien ne représentent pas vraiment une nouveauté en matière de formation. L'éventail des possibilités et des options s'élargit, mais le monde de la formation du personnel enseignant reste dominé par les classiques ateliers, conférences, colloques et congrès. Le personnel enseignant se perfectionne, lorsqu'il en a le temps, dans le cadre d'activités organisées après les heures de travail et à l'extérieur de l'école.

Il s'agit là d'activités usuelles, mais certains de ces moyens ont été revus et corrigés sous la forme de stratégies de soutien plus claires, précises et complexes. Divers moyens ayant pour objet de faciliter et de renforcer le perfectionnement professionnel, comme les sessions de groupe et les cours abrégés, reposent sur le principe de l'immersion. Des enseignants et enseignantes sont délégués en mission spéciale pour former et aider des collègues à l'égard de tâches précises. La mise sur pied de nouvelles méthodes d'encadrement permet d'amplifier la gamme des services de soutien offerts. Voyons en détail comment se présentent les moyens en question.

Sessions de groupe et cours abrégés Les sessions de groupe et les cours abrégés constituent des stratégies de perfectionnement professionnel intensif soigneusement conçues. Ils ont surtout lieu en été et ils consistent à approfondir un sujet ou un thème particulier. Ils durent habituellement entre une et trois semaines et ils se tiennent dans un endroit retiré. Les sessions de groupe et les cours abrégés d'été portent autant sur des aspects du travail en classe (enseignement coopératif, gestion des classes, évaluation des élèves, processus d'écriture, etc.)

que sur l'organisation (amélioration de l'école, enseignement mutuel, mentorat, formation des formateurs et formatrices, processus de changement, par exemple).

De telles approches se manifestent également du côté de l'éducation en langue française, permettant l'établissement de stratégies de perfectionnement professionnel faites sur mesures par opposition à des solutions conçues et élaborées pour des milieux différents et qui ne correspondent qu'en partie aux réalités des francophones. À l'avenir, ces initiatives devraient dépasser les frontières des provinces et permettre la création de réseaux plus vastes si l'on veut vraiment répondre aux besoins de formation des professionnels de langue française.

Les organismes qui offrent des sessions de groupe et des cours abrégés ont pour principe, entre autres, que, pour accroître leurs compétences et connaissances, les enseignants et enseignantes ont besoin de passer par des périodes d'étude intensives, de s'exercer à certaines tâches et d'être continuellement maintenus sur la bonne voie. Le choix d'un cadre retiré permet aux participants de discuter de la journée écoulée, d'en faire la synthèse et de comparer leurs impressions. Ils peuvent aussi décider de créer un réseau pour se soutenir ultérieurement. Le mélange d'activités sociales et informelles et d'activités dirigées à caractère professionnel créé un contexte particulier propice à un travail d'enrichissement approfondi et soutenu.

Beaucoup de ces stratégies de soutien sont anciennes, mais on constate un changement quant à leur contenu et à leur déroulement. La rédaction d'un journal de bord, les plans d'apprentissage individuel, les petits groupes de travail, les études de cas, les analyses de film vidéo et d'autres techniques participatives sont désormais inscrits au programme de la plupart des sessions d'applications et des cours abrégés. L'enseignant ou l'enseignante peut exercer une influence

considérable sur la direction des activités, et il peut adapter le cadre de travail à ses besoins et priorités. L'occasion lui est donné de côtoyer des collègues, de participer à des travaux qui favorisent la réflexion et de se livrer à des activités qui intègrent théorie et exercices pratiques. Le soutien apporté est plus personnel, modulé selon le contexte, actif et interactif. Le but de ces rencontres, au bout du compte, est de permettre à chacun d'acquérir les compétences nécessaires pour qu'il puisse, une fois de retour à son poste, s'occuper lui-même de son perfectionnement.

Leadership pédagogique Le chapitre 3 portait sur les innovations qui conduisent les enseignants et enseignantes à se prêter main forte entre collègues dans le cadre scolaire (enseignement mutuel, mentorat, etc.). Ici, l'expression «leadership pédagogique» désigne le cas où l'enseignant ou l'enseignante, dans le cadre d'une innovation, est affecté à plein temps au service des écoles d'un secteur particulier ou de tout un conseil scolaire. Tandis que le rôle de collègue de formation s'exerce principalement à l'école d'une façon relativement régulière et fréquente, celui de leader pédagogique met l'enseignant ou l'enseignante en présence d'individus et de groupes appartenant à de nombreuses catégories. Une partie de son travail s'effectue dans les écoles; il est souvent chargé de donner des cours, en un point central, à des collègues issus de divers établissements relevant du même conseil scolaire. Contrairement à leurs collègues qui, sans quitter l'école, se partagent entre les fonctions d'enseignement et les fonctions d'encadrement, les leaders pédagogiques sont en général détachés de leur classe pendant une période déterminée (qui varie d'un à trois ans) pour occuper un poste d'encadrement. Il s'agit en effet d'affectations spéciales, qui répondent souvent à la nécessité d'accomplir des tâches très précises au moment de l'élaboration et de la mise en oeuvre d'un programme.

À ces postes, les enseignants et enseignantes assument toutes sortes de fonctions : perfectionnement du personnel, experts-conseils en matière d'aide et d'évaluation des collègues, coordonnateurs de centre pédagogique, conseillers pédagogiques, experts-conseils en enseignement, coordonnateurs de projets, directeurs de programme et promoteurs du changement (Devaney, 1987; Livingston, 1991). Plus précisément, voici ce qu'ils sont appelés à faire : donner des ateliers en cours d'emploi, participer à des séances de planification de district, se faire le porte-parole du personnel enseignant à l'égard des réformes décidées par les districts, évaluer et mettre au point des programmes et du matériel didactique, présider des comités, pourvoir au perfectionnement du personnel à l'école, diriger des projets spéciaux, conseiller des individus et des groupes d'enseignants et d'enseignantes, et coordonner les activités de centres pédagogiques. Ils jouent le rôle d'intermédiaires entre les besoins des enseignants et enseignantes, des écoles et du conseil scolaire. Les postes de leadership pédagogique à l'échelle des conseils scolaires sont choses assez courantes du côté de l'éducation en langue française, surtout dans les milieux minoritaires. Dans ce cas, des enseignantes et enseignants assument des fonctions d'élaboration et de mise en oeuvre de programmes d'études avec des collègues dans un ou plusieurs conseils scolaires. Voici quatre exemples des fonctions occupées par les leaders pédagogiques.

Les *conseillers et conseillères pédagogiques* apportent des conseils à des enseignantes et enseignants, débutants ou expérimentés, au sujet de diverses questions pédagogiques (gestion des classes, stratégies d'enseignement, évaluation des élèves, formation des groupes, application des programmes, différences entre les individus) et de problèmes concernant des élèves particuliers. Ces conseillers répondent habituellement à des demandes spécifiques. Ils observent et encadrent des enseignants et enseignantes dans leur travail, ils trouvent des ressources, ils font des

démonstrations, ils organisent des visites et ils aident le personnel enseignant à résoudre ses problèmes. Ils donnent aussi des cours à des groupes en milieu de travail (Little, 1985; Little et Long, 1985).

Les *adjoints ou adjointes d'enseignement* s'occupent directement de programmes de formation initiale. Contrairement aux enseignantes et enseignants assistants ou associés, qui ont pour tâche d'aider et de superviser, pendant une période donnée, des élèves-maîtres au cours d'exercices pratiques effectués dans leur propre classe, les adjoints d'enseignement sont chargés de nombreux aspects des programmes de formation initiale. Ils enseignent, supervisent des élèves, donnent des cours sur place à l'intention des enseignantes et enseignants assistants, coordonnent des programmes et participent à des recherches. Ils travaillent à l'université ou sur le terrain. Certains sont nommés à temps partiel (Porter, 1987), et d'autres sont délégués pendant deux ou trois ans auprès d'une université.

Les *formateurs et formatrices* sont chargés d'ateliers et de séances de formation. On demande aux enseignants et enseignantes qui sont reconnus pour leur excellence dans leur spécialité ou du point de vue pédagogique d'en faire profiter leurs collègues. Ils travaillent à leur établissement principal ou dans un centre pédagogique, et ils enseignent des techniques et des stratégies portant sur différents sujets. Ces enseignants et enseignantes assument le rôle d'experts-conseils pendant une période déterminée. Ils organisent et donnent des cours sur des thèmes comme l'initiation à l'enseignement, le mentorat, la gestion d'une classe, les processus pédagogiques, l'efficacité de l'enseignement, l'enrichissement du travail et l'évaluation des étudiants, ou sur un sujet précis.

Les *animateurs ou animatrices, ou facilitateurs et facilitatrices* prêtent main forte au personnel chargé de projets d'amélioration de l'école (Kilcher, 1991; Miles, Saxl et Lieberman, 1988). Ils ont davantage pour rôle de guider et de soutenir, que de diriger et commander; ce sont des spécialistes des processus qui ont pour tâche d'aider des groupes et des individus à apprendre à travailler ensemble, à aborder les difficultés qui se présentent à l'école, à prendre des décisions et régler des solutions de diverses manières. Ce sont des intervenants de l'extérieur ou des «alliés critiques» (Sagor, 1991) qui aident et encouragent les groupes à se donner une méthode pour prendre en main les problèmes qu'ils rencontrent. Ces postes peuvent être des postes à temps partiel ou à plein temps.

Les leaders pédagogiques travaillent davantage dans un esprit collégial qu'en tant que collègues, leurs fonctions sont plus axées sur l'école qu'ancrées dans l'école, et ils sont plus sensibles aux interactions entre les besoins des individus, de l'école et du conseil scolaire. Ils concentrent le plus possible leur attention sur le personnel enseignant, à titre d'enseignants et d'enseignantes.

Supervision pédagogique L'idée de plus en plus répandue selon laquelle les directeurs et directrices d'école exercent une influence marquée sur le perfectionnement du personnel à l'école a suscité un regain d'intérêt pour leur formation. S'il incombe à la direction des écoles de faire les changements qui s'imposent, il importe de lui donner des compétences plus complètes et davantage de pouvoirs en matière de leadership. Les années quatre-vingts ont été le théâtre d'une prolifération de programmes de formation en cours d'emploi (Murphy et Hallinger, 1987) et de centres (Leithwood, Rutherford et van der Vegt, 1987) conçus à cette fin. À titre de promoteurs du changement, de leaders pédagogiques et de responsables du perfectionnement

professionnel, les directeurs et directrices peuvent avoir une influence marquée sur le perfectionnement de leur personnel (Leithwood, 1991; McEvoy, 1987; Smith et Andrews, 1989).

Le travail de supervision dépasse largement le cadre des vérifications ponctuelles, des dépannages ou d'une évaluation suivie des enseignants et enseignantes. Désormais, on y voit davantage un processus évolutif par lequel le directeur ou la directrice d'école collabore étroitement avec le personnel enseignant pour concevoir et appliquer des stratégies qui lui permet d'accroître ses connaissances et compétences. Il prend l'initiative du processus et en suit le fonctionnement, il aide les enseignants et enseignantes par des conversations et des observations, et il fait parfois appel à d'autres types de partenariats (par exemple, l'enseignement mutuel ou l'évaluation). La supervision prend alors un aspect différencié, collégial et clinique (Glatthorn, 1987; Kilbourn, 1991; Smyth, 1987).

Centres

On entend par centres des endroits réservés au perfectionnement professionnel. Des ressources humaines et matérielles sont regroupées en un lieu unique pour faciliter la prestation des services et en améliorer l'accès. Un centre peut avoir une vocation très large (par exemple, leadership, programme d'enseignement ou perfectionnement professionnel) ou une fonction très précise (informatique, apprentissage d'une langue seconde, etc.). Les centres cherchent à la fois à joindre les enseignants et enseignantes dans leurs milieux et à les inviter à fréquenter le centre pour y suivre des rencontres, des programmes et des activités complémentaires en rapport avec leurs objectifs.

Depuis leur création, les centres ont plutôt l'habitude de «réagir» aux besoins perçus des enseignants et enseignantes. Mais certains cherchent maintenant à «agir», en concevant et lançant des projets qui visent à changer les façons de travailler et d'apprendre du personnel enseignant. Diverses catégories de centres ont été mises sur pied au cours des trois dernières décennies. Il en existe actuellement quatre qui ont pour objet de promouvoir le perfectionnement du personnel enseignant : centres pédagogiques, centres de perfectionnement professionnel, centres de recherche et écoles de perfectionnement professionnel. Tous ces établissements fonctionnent selon des principes de base semblables, mais chacun joue un rôle particulier dans le domaine.

Les centres pédagogiques, dans l'ensemble, s'efforcent de mettre sur pied des programmes conçus *pour* et *par* les enseignants et enseignantes. Le programme et le mode d'exploitation des centres de perfectionnement professionnel et de recherche dépendent principalement de l'organisme qui les parraine. Ces établissements oeuvrent pour le compte des enseignants, lesquels n'ont aucun mot à dire, ou presque, dans l'orientation suivie par le centre. Quant aux établissements de la quatrième catégorie, les écoles de perfectionnement professionnel, ils résultent d'arrangements habituellement conclus entre des groupes extérieurs à l'école mais qui manifestent la volonté de collaborer avec les enseignants et enseignantes. On peut y voir une certaine forme de partenariat. Nous avons décidé de nous y attarder parce que ces écoles constituent des centres d'étude et d'excellence où les partenaires participent pleinement aux activités au lieu d'être simplement liés par des intérêts communs. Voyons en détail en quoi consistent les centres pédagogiques et les écoles de perfectionnement professionnel, et, plus brièvement, ce qui les différencient les uns des autres.

Centres pédagogiques Les centres pédagogiques sont des établissements où les enseignants et les enseignantes peuvent se perfectionner de manière autonome ou en groupe. Ils sont habituellement situés en un point central, et on y trouve toutes sortes de ressources, qu'ils s'agissent d'ouvrages et matériel didactiques ou professionnels. On peut y obtenir des conseils et divers services. En outre, ils organisent et coordonnent, à l'intention de groupes d'enseignants et d'enseignantes, des séances de formation en cours d'emploi et des activités portant sur différents sujets.

Les centres pédagogiques ont fait leur apparition en Grande-Bretagne au début des années 70. Les États-Unis ont adopté en 1976 une loi stipulant les moyens administratifs et financiers nécessaires à la création de centres pédagogiques. L'existence des centres pédagogiques étant directement liée aux fonds attribués par le gouvernement fédéral, beaucoup ont disparu dès qu'ils ont cessé de recevoir de l'aide. Ils refont actuellement surface grâce à l'intérêt qu'ils présentent pour l'enrichissement professionnel du personnel enseignant (Hunt 1989; Yarger, 1990).

S'ils sont parrainés, le plus souvent, par des intervenants extérieurs au profit des enseignants et enseignantes, ils représentent aussi un type de formation en cours d'emploi autogérée. Les activités parrainées et organisées par les cercles pédagogiques répondent aux besoins et aux demandes du personnel enseignant, lequel constitue l'élément moteur du programme des centres. Les séances de formation sont coordonnées et organisées par et pour les enseignants et enseignantes.

On distingue différentes catégories de centres pédagogiques. En réalité, il n'en existe pas deux pareils. Certains sont créés par le personnel enseignant au sein d'une école. Beaucoup sont mis

sur pied par un conseil scolaire, qui leur fournit le personnel nécessaire. Il arrive aussi qu'une association d'enseignants et d'enseignantes prenne une telle initiative, ou que plusieurs conseils scolaires coopèrent à l'instauration et au financement d'un centre pédagogique.

Les centres pédagogiques situés dans une école sont parfois appelés centres d'information pédagogique. Pour Lieberman et Miller (1990), un centre d'information pédagogique est un endroit, dans l'école, où les enseignants et enseignantes peuvent se retrouver pour lire des revues professionnelles, visionner des films didactiques, feuilleter ouvrages et catalogues et avoir des discussions informelles sur des sujets professionnels. De par le caractère professionnel de ces échanges et entretiens, ces centres d'information peuvent créer, dans certaines écoles, une atmosphère nouvelle et différente de celle que l'on trouve dans la salle du personnel, qui se prête davantage à des activités sociales et de détente.

Les centres pédagogiques des conseils scolaires, les plus courants, se présentent sous trois formes. Il s'agit souvent de centres classiques qui s'attachent à répondre aux besoins de perfectionnement des enseignants et enseignantes. Ainsi, le programme, les activités et le travail du personnel sont axés sur l'enseignement. D'autres centres pédagogiques sont créés en fonction d'un sujet ou d'un domaine précis, comme l'informatique ou une méthode d'enseignement particulière. Il existe enfin une troisième catégorie, où le centre pédagogique se présente comme un partenariat partiel. Certains de ces centres nouent des liens actifs avec des universités pour organiser et coordonner les cours pratiques des programmes de formation initiale. Dans ce cas, le personnel du centre participe à la supervision des élèves-maîtres, et il arrive souvent qu'une partie du programme soit élaborée en collaboration avec l'université (voir Arends, 1990, pour un exemple).

Les centres pédagogiques continuent de répondre à la demande du personnel enseignant, tout en l'aidant et en l'encourageant à se perfectionner. En outre, ils ont de plus en plus tendance à prendre des initiatives et à participer aux décisions dont dépend l'orientation de la formation des enseignants.

Centres de perfectionnement professionnel et centres de recherche Plus récemment sont apparus des *centres de perfectionnement professionnel.* Ils se comparent aux centres pédagogiques, mais ils fonctionnent selon une optique plus précise et un programme déterminé à l'avance. Bien qu'ils offrent des services individuels, la majeure partie du temps et des énergies sont consacrés à leurs programmes. Ces centres se distinguent par quatre grands types d'activités : cours abrégés ou sessions de groupe, production de matériel, consultation et stages pratiques. Leur personnel s'occupe de la mise au point des programmes et du matériel. Les programmes ont une durée qui varie de deux jours à une semaine, et ils sont parfois suivis d'un cours complémentaire. Les enseignants et enseignantes peuvent aussi s'adresser à un centre de perfectionnement professionnel pour faire un stage pratique ou prendre un mini-congé sabbatique.

Les *centres de recherche* sont souvent aménagés dans une université. Comme leur nom l'indique, ces centres ont pour vocation première d'enrichir les connaissances et de les rendre publiques. Leur champ d'activité est différent de celui des centres pédagogiques et des centres de perfectionnement professionnel. Outre qu'il se livre à des travaux de recherche, leur personnel assiste à des colloques, en organise lui-même, prépare des projets de recherche et des demandes de financement, rédige des articles, enseigne et supervise des stagiaires étudiants ou professionnels. Beaucoup de ces centres s'occupent aussi de formation supérieure. Les centres

de recherche sont dirigés par des éducateurs et éducatrices extérieurs à l'école et leurs activités de perfectionnement professionnel s'adressent davantage aux individus qu'aux groupes.

Écoles de perfectionnement professionnel Les écoles de perfectionnement professionnel ont pour objet de promouvoir à la fois l'enrichissement des élèves et celui du personnel enseignant. Aussi appelés écoles professionnelles, ces établissements modèles passent pour être un élément clé du mouvement de refonte. Ils sont conçus à des fins de formation, d'expérimentation, de démonstration, de recherche et d'innovation.

Les activités des écoles de perfectionnement professionnel se composent de trois volets : participer à des programmes de formation initiale et d'initiation à l'enseignement, créer des possibilités de formation continue et de perfectionnement professionnel pour les enseignants et enseignantes d'expérience, et montrer la voie en ce qui a trait à la création et à l'invention de nouvelles formes d'organisation pour promouvoir et encourager les meilleures méthodes d'enseignement possibles (Holmes, 1990; Liberman et Miller, 1990).

Les enseignants et enseignantes de ces écoles travaillent en collaboration avec leurs homologues des universités, à titre d'enseignants, d'apprenants, de chercheurs et de formateurs. Ils prennent ensemble des décisions pour tout ce qui touche les problèmes d'apprentissage, le regroupement des élèves, l'affectation du personnel enseignant, le contenu des cours ainsi que les politiques et procédures des écoles. Ils s'observent mutuellement en train d'enseigner, ils réfléchissent sur leur façon de travailler, ils se conseillent les uns les autres et ils se livrent à des projets de recherche concertée.

On espère de ces écoles qu'elles permettront de combler le fossé entre la pratique et la théorie, de rapprocher le personnel enseignant et les équipes de recherche et de coordonner les actions menées pour renouveler l'école et moderniser la formation professionnelle. Les écoles de perfectionnement professionnel sont créées conjointement par des conseils scolaires et des facultés d'éducation, tandis que leur personnel comprend des enseignants et enseignantes et des professeurs et professeures d'université.

Partenariats

Un partenariat résulte d'une entente conclue spontanément par différents établissements qui désirent travailler ensemble pour défendre leurs intérêts propres et résoudre des problèmes communs. Il se traduit par une collaboration véritablement active. De façon générale, les partenaires s'entendent sur un modèle qui permet aux individus et organismes intéressés de dresser des plans, de les mettre en oeuvre et d'en évaluer les résultats conjointement.

Voici, d'après Goodlad (1988) les trois principales caractéristiques des partenariats :

. il doit exister une certaine disparité entre les partenaires;
. leur association doit viser à la satisfaction de leurs intérêts respectifs;
. chaque partenaire doit être disposé à défendre les intérêts de l'autre.

Liberman et Miller (1990) y ajoutent trois autres caractéristiques : les partenaires poursuivent un but commun, ils se regroupent pour s'échanger des renseignements et se soutenir moralement, et leur association est volontaire.

Les partenariats reposent sur deux principes : égalité et partage des responsabilités. Les deux partenaires s'engagent, à parts égales mais de façons différentes, dans une oeuvre commune qui consiste en un échange d'informations et de ressources. Ils établissent au départ qu'ils assumeront conjointement la responsabilité de toutes les activités qu'ils entreprendront.

Dans l'enseignement, il se crée des partenariats nombreux et variés. En outre, ils s'imposent de plus en plus comme l'un des moyens à employer pour réformer l'école et la formation du personnel enseignant. Il en existe entre des écoles et des universités, des écoles et des entreprises, entre plusieurs conseils scolaires, entre des départements d'une même université et entre diverses universités. Les auteurs consultés désignent les partenariats de toutes sortes de façons : réseaux, groupements, collaboration et coopératives. Nous nous attarderons ici sur les partenariats et les réseaux qui se créent entre écoles et universités, et nous passerons brièvement en revue d'autres types de coopération.

Partenariats entre écoles et universités Les partenariats entre écoles et universités sont la forme de collaboration qui revient le plus souvent dans les ouvrages étudiés. Enseignants et enseignantes et formateurs et formatrices des maîtres collaborent à divers niveaux : projet commun à deux personnes, association entre un professeur d'université et une école, ou entente officielle conclue entre des écoles et une ou plusieurs universités.

Les exemples de partenariats entre écoles et universités abondent, à toutes les étapes du processus de formation. Autrefois, elles visaient à faciliter la formation initiale du personnel enseignant, dans sa partie pratique. Aujourd'hui, à ce stade de la formation, on constate

l'existence d'accords en tous genres : programmes de formation sur le terrain, modules de formation des enseignantes et enseignants associés et groupes de recherche-action.

Plus récemment, des écoles et des universités se sont associées pour venir en aide aux enseignantes et enseignants débutants. De tels programmes sont désignés de diverses façons : programmes d'initiation à l'enseignement, programmes de mentorat ou programmes d'aide aux enseignantes et enseignants débutants. Le but est ici de leur apporter le soutien dont ils ont besoin, et de faciliter la transition entre les étapes du processus.

Des universités et des écoles s'associent également pour concevoir et dispenser des programmes de perfectionnement en cours d'emploi : formation des formateurs, formation supérieure sur le terrain et réseaux d'amélioration de l'école. On constate actuellement la création de tels liens de collaboration du côté de l'enseignement en langue française souvent accompagnés d'une composante de recherche. Des données sont recueillies et analysées lorsque se déroulent les initiatives à l'échelle de l'école, ce qui offre d'excellentes possibilités tant pour l'amélioration scolaire que pour la recherche.

Les partenariats entre écoles et universités se multiplient tandis que, à l'intérieur comme en dehors des écoles, des formateurs étudient de nouveaux moyens d'aider le personnel enseignant à s'épanouir et à se perfectionner. Ces efforts contribuent à rompre l'isolement et la fragmentation parfois associés à l'apprentissage de l'enseignement.

Réseaux Les réseaux se différencient des partenariats par leur mode d'organisation (Clark, 1988). Ils consistent en un regroupement informel et non figé de personnes ayant des fonctions, des préoccupations ou des intérêts semblables. Leurs membres coopèrent, s'entendent sur certains points, mais leur collaboration se limite habituellement à un échange d'informations. En général, ils doivent leur existence au dévouement et à l'énergie de quelques individus.

Il arrive qu'un réseau devienne plus formel à la suite de la création d'un partenariat ou d'un groupe d'intérêt spécial. Dans ce cas, le groupement est doté d'un règlement interne ou de statuts, et on en définit le mandat. Les cotisations des membres servent à la tenue d'un congrès annuel, à la publication d'un bulletin et à l'organisation de manifestations spéciales. Habituellement, les réseaux ont pour objet de faciliter l'échange d'idées et de moyens. Ils contribuent grandement à un rapprochement des membres et à un renforcement de leur conscience professionnelle. McConkey et Crandall (1984) distinguent cinq conditions essentielles à l'efficacité d'un réseau : suivre une ligne bien définie, conserver sa cohésion, rester de taille raisonnable, maintenir une structure simple et des cotisations peu élevées, et faciliter les échanges.

Coopération organisationnelle Cette volonté de coopération peut se manifester sous d'autres formes, selon qu'elle réunit des écoles avec des entreprises, des conseils scolaires et des universités, ou encore des écoles et des conseils scolaires avec des organismes à vocation sociale. Ces types de collaboration se situent entre les échanges d'informations qui caractérisent les réseaux et les liens de réciprocité qui distinguent les partenariats. Dans la plupart des cas, les deux partenaires sont «gagnants». L'un et l'autre retirent de leur union des avantages

nouveaux acquis sans grand inconvénient, tout en ayant une idée claire de leur rôle et de leurs responsabilités.

Deux conseils scolaires de petite taille, par exemple, pourront décider de mettre en commun leurs personnes-ressources. Certaines universités établissent des liens entre leurs centres de perfectionnement du personnel enseignant pour obtenir des bourses de recherche, pour s'échanger des connaissances ou pour comparer leurs travaux sur le terrain. Divers organismes qui s'occupent, sous divers aspects, de l'aide à l'enfance, peuvent se regrouper pour rationaliser leurs services afin de mettre sur pied des programmes de sensibilisation à l'intention du personnel enseignant. Des organismes continuent d'étudier des moyens de collaborer pour multiplier les possibilités de perfectionnement au sein de chacune des institutions ainsi qu'entre elles.

CONDITIONS DU PERFECTIONNEMENT

Alors que le chapitre 3 traitait des «conditions de l'innovation», nous nous intéressons ici aux innovations qui ont davantage pour objet de modifier les conditions dans lesquelles s'effectue la formation du personnel enseignant. L'adoption de nouvelles habitudes et normes dans les établissements constitue un défi aussi important que les mesures centrées sur le personnel enseignant et ancrées dans les écoles, dont il a été question au chapitre 3. Les établissements désirent créer un terrain et un climat propices au renouvellement du perfectionnement professionnel à toutes les étapes et à tous les niveaux.

Au départ, les conditions changent en réaction à l'innovation. Par exemple, la mise en place de nouveaux systèmes de soutien, la création de nouveaux postes de leadership pédagogique ou la création de centres peuvent exiger une réorganisation administrative des conseils scolaires. On trouve dans certains d'entre eux un service du personnel et un poste de surintendance du perfectionnement du personnel (ou, dans le cas des petits conseils scolaires, on a ajouté aux responsabilités de surintendance des tâches se rapportant aux ressources humaines); cela témoigne des changements structurels relativement récents que l'on a entrepris pour organiser et superviser un plus large éventail d'activités touchant le perfectionnement du personnel enseignant. De même, les facultés d'éducation remanient régulièrement leurs services et leur personnel pour laisser place à de nouveaux cours et programmes (coordination des stages pratiques, modules d'études sur le terrain, etc.). Au niveau provincial, les ministères de l'éducation se sont donné des moyens nouveaux et accrus pour évaluer et établir des lignes directrices relativement à la formation initiale et continue des enseignants et enseignantes (citons, par exemple, le Centre pour la formation du personnel enseignant et le Conseil ontarien sur la formation du personnel enseignant en Ontario, de même que le College of Teachers en Colombie-Britannique). Les changements ainsi apportés aux conditions du perfectionnement précèdent souvent des innovations d'ordre organisationnel, ou coïncident avec elles; mais, habituellement, ils constituent par eux-mêmes une innovation.

Les partenariats qui se tissent ça et là sont un très bon exemple d'innovations portant sur les conditions du perfectionnement. Lorsque des écoles ou des conseils scolaires se joignent à des facultés d'éducation pour améliorer la formation du personnel enseignant, ils sacrifient, dans leur effort de normalisation, leur autonomie traditionnelle au profit d'une interdépendance institutionnelle. Ils doivent pour cela établir des mécanismes qui permettent de prendre des

décisions conjointes, et il leur faut suffisamment de temps pour dresser des plans en collaboration et suffisamment de ressources pour mener à bien des projets communs. Les conditions de travail que l'on tenait jusque-là pour acquises sont désormais remises en question sous la pression des influences et des contraintes réciproques qu'exercent les établissements. Sous l'effet de l'innovation, la situation évolue, dans les organismes concernés et entre eux, dans un sens qui permet aux diverses parties prenantes de mettre sur pied de meilleurs programmes de formation pour les enseignants et enseignantes.

RÉSUMÉ

Les innovations menées par divers organismes ont trait aux systèmes, structures et conditions qui régissent la formation du personnel enseignant. Ces organismes continuent de diversifier, concentrer et conjuguer leurs ressources pour que les enseignants et enseignantes disposent d'experts à qui s'adresser, de centres où se rendre et de partenariats auxquels se joindre. Les établissements cherchent à inventer des formes de soutien plus accessibles, ouvertes et attrayantes pour stimuler et renforcer la formation du personnel enseignant et le développement des écoles.

Si nous reprenons les deux volets de notre cadre de travail (voir le tableau 2) et si nous appliquons les thèmes proposés (collaboration, intégration, réflexion, expérience et enquête) à tout l'éventail des innovations, nous constatons que ces cinq propriétés peuvent se combiner de trois façons. Premièrement, elles peuvent se conjuguer pour renforcer les qualités d'une innovation particulière. Les écoles et les universités peuvent s'associer, par exemple, non seulement pour rationaliser et regrouper leurs ressources, mais aussi pour créer des relations de

travail plus équitables et plus ouvertes. Deuxièmement, les facultés susmentionnées peuvent faciliter l'établissement d'un pont entre des innovations menées dans une des catégories. On peut ainsi imaginer qu'un enseignant expérimenté et un professeur débutant à qui il sert de mentor réalisent ensemble un projet de recherche-action pour améliorer leurs programmes respectifs. Troisièmement, ces facultés peuvent faciliter l'établissement de liens entre, d'une part, les innovations menées par des enseignants et enseignantes dans des écoles et, d'autre part, celles qui sont réalisées par divers établissements à leur intention. Dans une école de perfectionnement professionnel, par exemple, les enseignants et enseignantes peuvent s'engager dans des projets d'amélioration de l'école avec des chercheurs d'université, assister à des sessions de groupe, faire office de mentors auprès de nouveaux collègues et mettre sur pied un centre de documentation dans l'école. Il est probable que l'on accroît les effets des innovations en combinant ces dernières sous l'une ou plusieurs des formes que l'on vient de voir. Mais quel but convient-il de poursuivre ? Au chapitre 5, nous préconisons l'image d'un personnel enseignant réformateur comme perspective d'avenir des innovations en matière de formation du personnel enseignant.

CHAPITRE 5

NÉCESSITÉ DE DÉFINIR UN BUT FONDAMENTAL POUR L'INNOVATION

Aux chapitres 3 et 4, nous avons brossé un tableau de ce qui se fait de nouveau dans la formation du personnel enseignant. L'innovation peut avoir pour effet de rapprocher des gens ou des organismes, d'établir des liens entre des idées, des programmes ou des pratiques, de stimuler la réflexion, d'entraîner de nouvelles expériences et de susciter des études sur des points importants à l'intérieur et à propos de la classe et de l'école. Elle peut consister dans l'utilisation individuelle ou collective, par les enseignants et enseignantes, de moyens qui leur permettent d'améliorer leurs méthodes de travail à l'école. Lorsqu'elles sont menées par un établissement, les activités d'innovation ont la forme de services, programmes ou partenariats mis sur pied pour faciliter le perfectionnement du personnel enseignant. Ou encore, depuis quelques années, l'innovation peut résider en une modification des conditions, des usages et des règles qui régissent la formation des enseignants. Ces distinctions nous permettent de mieux comprendre la nature des innovations, mais il est plus difficile d'en définir le but. Or, il importe de se donner un but, faute de quoi on risque d'aller à la dérive et de voir les innovations aboutir rapidement à une impasse.

Les buts poursuivis varient selon le moment choisi, leur ampleur et leurs incidences. Nous proposons de classer les buts selon un système à trois niveaux progressif et évolutif. Le but fonctionnel des innovations est d'améliorer les méthodes de formation du personnel enseignant. Le but structurel est d'en modifier de façon systémique la structure de base. Le but conceptuel est de toujours rester attentif à ce que devrait être l'enseignante ou l'enseignant «idéal». Sous

ce dernier aspect, nous faisons allusion au but fondamental de l'innovation, qui consiste à voir le personnel enseignant comme un agent important de la réforme de l'enseignement.

Dans les deux sections qui suivent, nous aborderons d'abord les buts fonctionnels et structurels de l'innovation, ainsi que les problèmes et les possibilités qui se présentent à chaque niveau. Nous débouchons ensuite sur deux conceptions opposées du but conceptuel, l'une qui repose sur une image renouvelée du personnel enseignant - celle de réformateur - et l'autre sur une intensification de son rôle d'intendance. Nous sommes partis de l'image de réformateur, qui a notre préférence, pour présenter quelques nouvelles mesures novatrices auxquelles il faut s'attendre dans l'avenir en ce qui a trait à la formation des enseignants et enseignantes.

BUT FONCTIONNEL : AMÉLIORER LES MÉTHODES DE FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Compte tenu des questions et des doutes persistants que soulèvent les retombées de la formation du personnel enseignant, nous applaudissons toute action entreprise pour améliorer les choses dans ce domaine. Toutes les innovations mentionnées aux chapitres 3 et 4 peuvent contribuer grandement au perfectionnement professionnel. Toute nouveauté peut avoir un effet revigorant et stimulant sur un programme, le personnel ou l'école. Le fait de multiplier les possibilités de travail collégial ou de soutien extérieur peut témoigner d'un professionnalisme renouvelé et constituer la première étape d'un long processus d'amélioration. La combinaison stratégique d'activités novatrices, notamment entre celles qui sont menées par les enseignants et enseignantes dans les écoles et celles qui sont attribuables aux établissements, contribue au progrès individuels

et institutionnels (Fullan, 1991). Les innovations ayant pour objet d'améliorer les méthodes de formation du personnel enseignant peuvent donc déclencher en catalyse une réforme plus vaste.

Ces efforts d'amélioration se heurtent à des problèmes techniques et théoriques. Sur quelle base sélectionner une innovation de préférence à une autre ? Comment adapter les innovations à différentes situations ? Quelles innovations assortir, et comment, pour obtenir tel ou tel résultat ? Et, de façon plus générale, dans quelle mesure faut-il accepter le principe selon lequel une innovation réalisée quelque part peut être une chose courante ailleurs ou peut entraîner des bouleversements à un autre endroit ? Même si l'on réussit à répondre à ces questions et à atteindre les objectifs fixés (soutien collégial, coordination des ressources ou développement de l'auto-évaluation), il n'en reste pas moins que l'on doit se demander pourquoi de tels changements sont importants.

L'amélioration des méthodes de formation du personnel enseignant est un objectif à court terme, qui dépend de chaque situation et qui a peu d'incidences sur une plus vaste réforme. La technique d'enseignement mutuel, par exemple, permet d'aider rapidement les enseignants et enseignantes en butte à des problèmes particuliers ou à un changement de programme. Dans de telles circonstances, on recourt à cette technique davantage pour répondre à un besoin que pour établir une relation durable. Elle aide l'enseignant ou l'enseignante à s'adapter sans être forcément obligé de modifier sensiblement sa façon d'enseigner. Tout ce que l'on sait véritablement des motifs de l'innovation, c'est qu'elle a pour but fonctionnel d'accroître le soutien apporté au personnel enseignant en milieu de travail. Faute de voir plus loin, on peut s'attendre à une innovation de courte durée et de portée limitée. Une solution pourrait consister

à lier l'amélioration des méthodes de formation du personnel enseignant à l'instauration d'un esprit de collaboration dans l'école, ce qui constitue notre deuxième but.

BUT STRUCTUREL : MODIFIER LES CONDITIONS DANS LESQUELLES EST FORMÉ LE PERSONNEL ENSEIGNANT

On comprend mieux pourquoi il convient d'améliorer les méthodes de formation du personnel enseignant quand on se penche davantage sur le système même. Nous voulons que les enseignants et enseignantes puissent travailler et apprendre dans un environnement différent. Les diverses innovations possibles, prises séparément ou combinées entre elles, peuvent faire partie de la stratégie employée pour que le climat régnant dans les écoles (ou les établissements) soit plus propice au perfectionnement professionnel. L'amélioration des conditions existantes peut nous amener à innover dans un but différent en répondant à la question de savoir pourquoi on choisit et met en application telles ou telles mesures (ou combinaison de mesures) novatrices. À ce niveau, l'innovation n'a de valeur qu'en ce qu'elle facilite une réorientation de l'école en général, et de la formation du personnel enseignant en particulier.

Changer les conditions en place pose des problèmes pratiques et théoriques particuliers. Comment peut naître le besoin de changer des conditions de travail qui sont souvent tenues pour acquises ? Que faut-il modifier ? Comment intégrer des innovations particulières aux changements plus vastes touchant le mode de gestion, le rôle du personnel et les procédures en vigueur ? Dans quelle mesure peut-on lier les changements apportés aux conditions du perfectionnement en classe et à l'école ? Quand les changements prévus intéressent plusieurs établissements (par exemple des écoles et des facultés d'éducation qui s'occupent de la formation

initiale), comment établir des règles qui se complètent de l'une à l'autre ? Les réponses que nous trouvons à ces questions dépendent de l'utilisation que nous faisons de l'innovation pour rebâtir l'école et en faire un lieu ouvert à tout le monde. Cependant, la question du but se pose une fois encore : changer les conditions de travail, mais pourquoi ?

Les changements d'ordre structurel exigent énormément plus de temps et touchent un plus grand nombre d'aspects de la «culture» de l'école. Ils peuvent s'accompagner de multiples conséquences s'ils ont pour but de transformer littéralement la façon dont les choses se font. Si nous reprenons l'exemple de l'enseignement mutuel, nous voyons que la collégialité tient son importance au fait qu'elle favorise un climat d'entente dans lequel le perfectionnement mutuel et le partage des décisions sont désormais la norme. En outre, il est possible de modifier les horaires et de donner aux enseignants et enseignantes suffisamment de temps libre et de ressources (magnétoscopes, par exemple) pour qu'ils puissent participer à l'instauration d'un tel climat. Certes, nous voyons combien il est important que les enseignants et enseignantes puissent travailler et apprendre ensemble, et que les écoles se donnent les moyens d'évoluer continuellement, mais nous revenons toujours à la même question de base. Notre troisième but nous permet d'énoncer la thèse la plus défendable sur l'innovation dans la formation du personnel enseignant.

BUT CONCEPTUEL : DÉFINIR NOTRE CONCEPTION DE L'ENSEIGNANTE ET DE L'ENSEIGNANT «IDÉAL»

La volonté d'améliorer l'image de l'enseignant et de l'enseignante constitue la base et donne la direction des efforts à engager pour changer les conditions de travail et améliorer la formation

du personnel enseignant. Le fait de suivre une ligne directrice nous permet de mieux saisir comment et pourquoi on innove du point de vue des méthodes, des structures ou des conditions en place. Le problème est de décider à quelle image d'eux-mêmes les enseignants et enseignantes doivent viser, dans l'apprentissage et dans la pratique. Ce choix nous ramène au mouvement de réforme de l'enseignement et aux différences qui opposent intensification et refonte.

Un travail énorme a été accompli pour cerner les différentes images que l'on se fait du personnel enseignant. Pour certains, elles dépendent de l'orientation donnée aux programmes scolaires ou de la vision que l'on a du monde (par exemple, Eisner, 1985; Miller et Seller, 1986; Thiessen, 1989c), tandis que pour d'autres ces images sont à rapprocher des principes ou des traditions qui régissent les activités de réforme de la formation du personnel enseignant (Feiman-Nemser, 1990; Zeichner et Liston, 1990). Mais d'autres auteurs sont plus directs dans leur analyse en expliquant à l'aide de qualificatifs précis ou de métaphores ce qui caractérise les enseignants et enseignantes et leur travail (voir, par exemple, Doyle, 1990 et Joyce et Weil, 1986). Nous ne pouvons examiner ici les différences subtiles mais importantes qui distinguent ces images; cependant, on peut établir deux grandes catégories selon que ces images relèvent d'une refonte ou d'une intensification. Les tableaux 3 et 4 résument les caractères distinctifs des réformateurs (image axée sur une refonte) et des intendants (image axée sur une intensification). Nous avons repris les cinq thèmes pour décrire chaque image sous deux aspects : d'une part dans le cadre de la classe, en présence des élèves et, d'autre part, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, mais par rapport aux collègues, administrateurs et autres intervenants importants (par exemple, les responsables des politiques, les personnes-ressources et les parents). Ces deux aspects sont essentiels à la compréhension, mais ils ne vont pas l'un sans l'autre. Dans les paragraphes qui

suivent, nous traiterons de l'image de l'enseignante et de l'enseignant comme réformateur, qui a notre préférence, et de l'image persistante de l'enseignante et de l'enseignant vu comme intendant; nous verrons aussi combien il est important de donner un but conceptuel aux futures innovations concernant la formation du personnel enseignant.

Refonte : image de l'enseignante ou enseignant comme réformateur

Lorsqu'on opte pour une refonte, le but conceptuel de l'innovation consiste à faire des enseignants et enseignantes des réformateurs. En tant que premiers architectes des pratiques en vigueur dans leur propre classe et à l'école, les réformateurs allient les qualités de meneur, de conseiller, de théoricien, de promoteur, de partenaire et d'explorateur. À titre de praticiens, ils apportent une caution morale au changement.

Le tableau 3, présenté par thèmes, nous indique ce qui fait l'essentiel de l'enseignante ou enseignant réformateur. Il travaille, apprend et décide avec ses collègues et ses élèves. Il apprécie la diversité, mais il sait trouver ce qui lie les gens et leurs idées. Grâce à ce mode de travail dynamique et interactif, dans la classe et à l'école, les réformateurs réussissent à donner un sens personnel, professionnel et social aux principaux sujets de préoccupation. Il résulte d'un mélange continu d'expérience, de découvertes partagées et de critiques mutuelles un sens élevé de la compréhension individuelle et collective. Chaque intervenant participe à une ou plusieurs réformes, mais le personnel enseignant intervient dans toutes.

Tableau 3

L'enseignant ou enseignante comme réformateur

THÈME	AVEC LES ÉLÈVES	AVEC LES COLLÈGUES, ETC.
COLLABORATION	Leur faire part des décisions prises à propos du travail en classe (contenu, méthodes, évaluation).	Prendre des décisions individuelles et collectives (avec des administrateurs, des parents, des collègues) concernant les orientations qui influent sur la façon dont il travaille et apprend à l'école.
	Associer les élèves de sorte qu'ils définissent ensemble les règles du jeu et qu'ils puissent critiquer et améliorer l'enseignement.	Former des groupes dans l'école pour entreprendre des activités de perfectionnement professionnel, pour gérer les programmes et pour attribuer les ressources.
INTÉGRATION	Aider la communauté à mieux se comprendre.	Gérer avec harmonie une diversité d'individus, de programmes, de directives et de pratiques.
	Explorer des thèmes et des processus qui favorisent l'établissement de liens entre des disciplines, des problèmes et des questions, et les actions entreprises.	Chercher à obtenir un large consensus, officiel ou non, sur les principes et les priorités de l'école (la mission).
RÉFLEXION	Mettre l'accent sur l'apprentissage et sur la nécessité de savoir apprendre.	Réfléchir simultanément à l'enseignement et à l'apprentissage de l'enseignement.
	Observer le lien qui existe entre l'apprentissage et sa vie personnelle en écrivant et en ayant des conversations sur les expériences vécues par soi et par d'autres.	Participer à des ateliers où l'on étudie les motifs et le but du perfectionnement, les conditions de travail et la capacité de changement.
EXPÉRIENCE	Apprendre en pratiquant, accroître ses connaissances par le biais d'actions et d'interactions.	Se perfectionner en cours d'emploi, en profitant des possibilités d'enrichissement dans la pratique.
	Mettre sur pied des activités qui permettent d'apprendre en petits groupes, en situation réelle ou simulée, ainsi qu'en adaptant et inventant.	Dialoguer avec d'autres leaders pédagogiques et collaborer avec eux pour dresser des plans, se rendre mutuellement visite et observer les participants.
ENQUÊTE	Étudier les possibilités en comparant les divers points de vue et en faisant des essais.	Créer un mouvement d'investigation qui encourage le personnel enseignant à étudier et évaluer ses pratiques préférées.
	Encourager la recherche en classe en créant des groupes et en utilisant des bandes vidéo, et favoriser l'auto-évaluation.	Examiner régulièrement les pratiques suivies pour améliorer et évaluer le fonctionnement de l'école.

Certains enseignants et enseignantes sont des réformateurs dans leur pratique quotidienne mais sans que leur effort soit liée à la formation initiale formelle, à l'initiation ou à la formation en cours d'emploi. Ils ont poursuivi leur vocation derrière les portes de leur classe ou, parfois, dans une école qui a subi une refonte avant que le mouvement ne commence. Jusqu'à récemment, ces réformateurs «autodidactes» étaient l'exception. Une refonte de l'école crée davantage de possibilités pour les aspirants réformateurs, mais beaucoup de nos innovations restent directement ou indirectement liées à l'image d'enseignantes et d'enseignants intendants, qui va de pair avec l'intensification.

Intensification : image de l'enseignant ou enseignante vu comme intendant

Au cours des vagues d'intensification successives, les innovations menées dans le domaine de la formation du personnel enseignant avaient pour but formel ou implicite de développer ses aptitudes au travail d'intendance. En tant que responsables, les intendants ont pour tâches d'établir des lignes directrices, d'inculquer à nos élèves les règles de la société et de leur donner les connaissances et les compétences nécessaires pour se débrouiller dans la vie. La responsabilité qu'ils ont d'améliorer l'enseignement et l'efficacité de l'école les amène à jouer plusieurs rôles : gestionnaire du milieu, stratège, traducteur, contrôleur de la qualité et artisan.

Le programme de réforme décidé par les ministères de l'Éducation et appliqué par les conseils scolaires depuis dix ans exige des enseignants et enseignantes qu'ils changent la façon dont ils travaillent avec leurs élèves, leurs collègues et leur établissement. En classe, ils doivent traiter en détail des applications de l'ordinateur, individualiser des programmes et stimuler pensée créative et esprit critique. Chaque jour, ils doivent adapter leur stratégie au besoin de leurs

élèves, et notamment de ceux qui nécessitent une attention spéciale à cause de leurs particularités, de leur situation socioculturelle ou de leur religion. Il importe que leurs programmes soient en rapport avec les connaissances et les compétences de base nécessaires à chaque niveau, dans chaque classe ou pour chaque sujet, mais aussi qu'ils aient une portée collective et sociale et qu'ils préparent les élèves à franchir l'étape suivante de leur scolarité. Un changement des structures peut permettre aux enseignants et enseignantes de recevoir un plus grand soutien de la part de professionnels, de collègues ayant suivi une formation spéciale et de personnes-ressources venant de l'extérieur. Un resserrement des liens avec l'administration et avec les parents et la collectivité a pour effet d'accroître la communication et le sens des responsabilités. En ouvrant la porte de leur classe, les enseignants et enseignantes acceptent d'accueillir des gens qui peuvent les aider, qui désirent des renseignements ou qui souhaitent vérifier ce qu'ils font.

Le tableau 4 présente la façon dont les intendants appliquent le programme de réforme susmentionné en classe et à l'école. Sous chacun des cinq thèmes énumérés dans la première colonne, les termes entre parenthèses signifient que les auteurs qui attribuent à l'enseignant ou enseignante un rôle d'intendant parlent bien de collaboration, d'intégration, de réflexion, d'expérience et d'enquête, mais en suivant un raisonnement et des pratiques plus proches des notions de coopération, de conformité, de pensée, d'application et d'évaluation.

Cette vision de l'enseignant ou enseignante en tant qu'intendant répond à une volonté d'excellence en classe et à l'école. Les intendants font partie d'un appareil hiérarchisé dans lequel les conditions en vigueur à un niveau donné sont déterminées au niveau supérieur. Ils suivent, en jouissant d'une certaine marge de manoeuvre pour les modeler et les adapter, les

intentions et les procédures qui régissent l'école tandis que, en retour, ils établissent les règles et les usages qui président au fonctionnement de leur classe. Ils améliorent leurs compétences, leurs connaissances et leurs attitudes par l'application systématique de stratégies de perfectionnement de l'enseignement et de l'école qui ont fait leurs preuves. Leur efficacité au travail est tributaire d'une appréciation exacte des besoins, d'une bonne adaptation des méthodes aux objectifs et du respect des normes au moment de la conception, de la mise en application et de l'évaluation des programmes et des pratiques.

Beaucoup d'enseignants et d'enseignantes jouent un rôle d'intendant, mais pas toujours dans la mesure ni sous la forme souhaitées par les partisans de l'intensification. Certains enseignants et enseignantes voient dans l'innovation, en ce qui concerne leur formation, un moyen d'ordonner et de renforcer le mouvement de réforme.

Tableau 4

L'enseignant ou enseignante comme intendant

THÈME	AVEC LES ÉLÈVES	AVEC LES COLLÈGUES, ETC.
COLLABORATION (COOPÉRATION)	Reconnaître que les élèves sont responsables de ce qu'ils apprennent.	Se reconnaître responsable des conditions dans lesquelles les élèves étudient.
	Leur attribuer des tâches en respectant leur choix et leur indépendance, leur donner la possibilité de se faire aider par leurs camarades et leur expliquer clairement ce qu'on attend d'eux.	Fournir des renseignements, des commentaires et des conseils à la demande des administrateurs et des responsables des politiques.
INTÉGRATION (CONFORMITÉ)	Différencier les éléments en jeu et en faire le lien pour coordonner les actions d'enseignement.	Rationaliser les programmes en conformité avec les règles et lignes directrices existantes.
	Consacrer différentes ressources, disciplines et stratégies à un même effort.	Coordonner les actions engagées à l'école avec le système établi par le conseil scolaire.
RÉFLEXION (PENSÉE)	Développer la pensée créative et le sens critique en plus des compétences de base.	Définir les compétences, les connaissances et les attitudes dont dépend l'efficacité de l'enseignant ou enseignante.
	Employer des stratégies qui obligent les élèves à résoudre des problèmes et à réfléchir sur leur façon de raisonner et d'apprendre.	S'assurer que les stratégies employées en classe et à l'école soient efficaces, cohérentes et conformes.
EXPÉRIENCE (APPLICATION)	Appliquer ses connaissances dans le cadre de la classe.	Participer aux actions de perfectionnement du personnel mises sur pied par des personnes-ressources et les autorités centrales.
	S'inspirer de pratiques reconnues - enseignement coopératif, instruction en petits groupes, apprentissage actif - pour composer des modules d'enseignement efficaces.	S'en remettre à des leaders pédagogiques, des groupes de soutien et des experts extérieurs pour conseiller, guider et intervenir.
ENQUÊTE (ÉVALUATION)	Évaluer les effets de l'enseignement sur les élèves.	Définir l'ordre à suivre et les critères à employer pour déterminer le degré de réussite de l'enseignement.
	Organiser divers moyens et tests pour vérifier de façon régulière et officielle les résultats de l'enseignement.	Mettre sur pied un système qui prévoie des récompenses et des mesures incitatives et qui permette de contrôler, superviser et évaluer le travail des praticiens, en conformité avec les procédures et normes établies.

La façon dont nous formons nos enseignants et enseignantes tout au long de leur carrière témoigne et donne une idée de ce que nous attendons d'eux. Si nous concentrons en priorité notre attention sur ce but conceptuel, il nous sera d'autant plus facile d'harmoniser, de définir et d'atteindre nos objectifs fonctionnel et structurel. Nous sommes favorables à ce que l'idée que nous avons de l'enseignant et de l'enseignante fasse l'objet d'un débat continu et sérieux, mais nous souhaitons qu'il joue un rôle de réformateur à l'égard des innovations actuelles et futures qui touchent sa formation.

PLACE AUX ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS RÉFORMATEURS

Lorsque nous examinons le chemin à parcourir pour faire de nos enseignants et enseignantes des réformateurs, nos devons garder à l'esprit notre but conceptuel et comprendre comment il peuvent s'y prendre, en tant que réformateurs, face aux divergences qui opposent intensification et refonte. Nous jetons ici quelques idées qui pourraient guider les innovations réalisées aujourd'hui et dans l'avenir en ce qui a trait à la formation du personnel enseignant.

À force de nous interroger sur l'image que donnent les enseignants et enseignantes en matière d'innovation, nous nous apercevons souvent que les projets menés par des intendants sont en réalité le fait de réformateurs, surtout du point de vue de notre but fonctionnel. Il arrive fréquemment que les innovations concernant la formation du personnel enseignant servent à réformer les aspects précis des programmes de cours et de l'enseignement. Certains, par exemple, inscrivent l'enseignement mutuel parmi les techniques de formation à employer pour promouvoir l'application de modèles d'enseignement reconnus. Les programmes de mentorat sont parfois structurés de façon à initier les enseignantes et enseignants débutants aux méthodes

privilégiées par le conseil scolaire. Des intermédiaires se chargent de rassembler et de coordonner des ressources qui facilitent la mise en place, dans les programmes, de changements sanctionnés par la loi. Dans tous les cas, le contenu et l'organisation de la formation du personnel enseignant reposent principalement entre les mains d'administrateurs, de personnes-ressources et de responsables des politiques. Ces innovations ne font qu'entretenir l'image de l'intendant car nos enseignants et enseignantes n'ont jamais la possibilité de peser sur le programme de réforme, ils ne jouissent d'aucune autonomie quant aux décisions concernant l'enseignement et aucun moyen ne leur est donné d'influer sur la nature des relations de travail.

Si nous passons à notre but structurel, nous constatons qu'il existe davantage d'éléments favorables au rayonnement de l'enseignante ou l'enseignant réformateur, mais aussi quelques obstacles. Les partisans d'une refonte prônent, entre autres principes, une transformation radicale des conditions de travail. Pour l'instant, il y a loin de la théorie à la pratique. Lorsque des mesures transitoires sont prises (augmentation du temps de préparation, attribution de nouveaux rôles, comme celui de mentor, multiplication des expériences sur le terrain pendant la formation initiale, par exemple), elles s'avèrent fragmentées, incohérentes ou timides, et davantage liées à une impulsion du moment qu'à une politique mûrement pensée. Les préoccupations concernant les facteurs qui nuisent aux relations de travail et à la participation du personnel enseignant aux décisions prises à l'école, et, d'autre part, les inquiétudes suscitées par les conditions touchant les relations entre élèves et personnel enseignant forment deux mondes à part (Cuban, 1990). En classe, l'enseignant ou l'enseignante a toujours affaire au même nombre d'élèves, tandis que le nombre d'heures par jour et de jours par année n'a pas évolué, pas plus que les moyens dont il dispose ni les contraintes matérielles auxquelles il fait face; en outre, le nombre de programmes à suivre, de dossiers à tenir et de gens à informer est

aussi identique, sinon supérieur. Les multiples possibilités qui se créent à l'extérieur ne pourront faire long feu si une évolution semblable ne survient pas dans la classe. Des retouches n'ont que des effets accessoires et n'entraînent pas nécessairement des changements dans les conditions de base qui caractérisent la vie du personnel enseignant. En conséquence, les chances sont minces pour que le rôle de réformateur acquière davantage de poids. L'enseignante ou l'enseignant intendant continue de prédominer, même si le soutien et les ressources qu'il reçoit ont changé, sans qu'il soit toutefois menacé d'une refonte à grande échelle. Là encore, nous voyons combien il est important que les efforts d'innovation engagés s'inscrivent dans la ligne de notre but conceptuel.

Enfin, si nous sommes attachés à l'image du réformateur, ce n'est pas à l'exclusion de toute autre option. Nous reconnaissons que l'esprit de réforme peut régner chez certains intendants, et que certains réformateurs peuvent avoir le sens de l'intendance. En faisant pencher la balance du côté de l'image que nous défendons, nous espérons que les innovations rendront les enseignants et les enseignantes plus à même d'apprendre et de travailler avec succès dans nos écoles et leur en donneront le pouvoir.

Pendant la période de transition, on pourra être pris entre l'obligation de réaliser les réformes approuvées (intensification) et le désir, chez les enseignants et enseignantes, de décider eux-mêmes des changements nécessaires et de les mener à bien (refonte). Encore une fois, c'est une question d'équilibre. Dans leur rôle de réformateurs, les enseignants et enseignantes restent conscients des règles sociales et des conditions de travail en vigueur dans leur école, ainsi que des moyens à employer pour influer sur ces règles et conditions et parvenir aux changements voulus. Ils se soucient de prendre en considération la vie en classe et à l'école, d'essayer

diverses stratégies, d'évaluer les conséquences de leurs actes et de proposer de nouvelles possibilités. Les réformes décrétées en haut lieu doivent également faire partie de ces efforts de renouveau internes. Les enseignants et enseignantes capables d'apporter des changements aux conditions d'admission et de passage sont des gens qui ne reculent pas devant ces difficultés et qui savent défendre leur position de réformateurs. Plus précisément, il importe que les réformateurs puissent dire leur mot en ce qui concerne la justification et la nature de leur mandat, qu'ils aient suffisamment de temps pour s'interroger sur le changement de cap proposé et s'y adapter, qu'ils puissent consulter des collègues informés, qu'ils aient la possibilité de négocier de nouvelles conditions de travail et qu'ils aient le droit de refuser les changements qui leur semblent non fondés (Thiessen, 1991). Le fait de mettre en oeuvre des pratiques obligatoires, activité généralement associée au rôle d'intendance, peut être le fait de réformateurs si on leur reconnaît le droit de négocier le contenu, les priorités, le mode et la structure de la réforme imposée.

RÉSUMÉ

Pourquoi innover? Les objectifs sous-tendant les approches novatrices et les structures organisationnelles décrites aux chapitres 3 et 4 se concentrent sur la façon de déterminer de meilleurs moyens de former le personnel enseignant (objectif fonctionnel) ou de créer à son intention un milieu d'apprentissage où règne un esprit de collaboration (objectif structurel). À notre avis, l'objectif conceptuel fondamental de l'innovation en matière de formation du personnel enseignant est de donner aux enseignants et enseignantes le pouvoir d'articuler l'image de l'enseignante et de l'enseignante qu'il veulent être et devenir. Toute amélioration fonctionnelle ou structurelle dans les pratiques et conditions de formation du personnel

enseignant devrait favoriser l'émergence de l'enseignant ou enseignante réformateur et être évaluée à la lumière de cet objectif fondamental. Dans le dernier chapitre, nous émettons quelques hypothèses sur les innovations à venir, en mettant un accent particulier sur les apprentissages que la population de réformateurs, qui évolue sans cesse, jugera les plus importants.

CHAPITRE 6

ORIENTATIONS PRÉSENTES ET FUTURES

Dans le cadre du mandat défini pour cette étude, nous avons attaché plus d'importance aux documents imprimés qu'aux témoignages verbaux, à la présence plus qu'à la fréquence et aux effets des innovations, et nous nous sommes penchés avec attention sur les thèmes et les tendances qui se font jour au Canada. De ce fait, nous présentons des innovations en rapport avec une population particulière, en mettant principalement l'accent sur le mode et la structure, tout en accordant une importance beaucoup moindre au contenu et aux priorités de la formation du personnel enseignant ou simplement en les ignorant. Dans ce chapitre, nous passons en revue les innovations dont nous avons entendu parler et que nous avons, dans certains cas, observées, les changements qui semblent avoir un certain poids et présenter des chances de s'implanter, et les tendances constatées aux États-Unis et dans les autres pays et susceptibles d'influencer nos pratiques de formation du personnel enseignant. Il faut reconnaître que, ce faisant, nous nous lançons dans un projet plus conjectural, mais qui pourrait nous aider à définir des orientations novatrices pour le présent et pour l'avenir de la formation du personnel enseignant.

Dans la section suivante, nous décrivons la population changeante et plus variée des enseignantes et des enseignants touchés par ces innovations. Nous reprenons ensuite les chapitres 3 et 4 pour résumer et prévoir divers modes et structures. Enfin, nous nous penchons sur l'aspect le moins étudié, à savoir le contenu et les priorités de la formation du personnel enseignant. C'est en examinant l'utilité et les valeurs de ce qui est enseigné aux futurs éducateurs et éducatrices que nous découvrons ce que signifie leur façon d'apprendre.

LA POPULATION ENSEIGNANTE EST EN ÉVOLUTION

Selon un nombre considérable de témoignages, les innovations sont conçues à l'intention des futurs enseignants et enseignantes des paliers élémentaire et secondaire et du personnel déjà en exercice. La formation du personnel enseignant s'adressera de plus en plus à une population diversifiée, à mesure qu'évoluent les responsabilités dans les écoles et que l'on reconnaît plus largement l'importance de l'enseignement. Nous reconnaissons trois domaines d'expansion en particulier:

- *Étendre les limites traditionnelles des écoles élémentaires et secondaires.* Au cours des quelques dernières années, les écoles ont étendu la gamme de leurs programmes, qui comprennent maintenant l'éducation de la petite enfance, l'éducation des adultes, l'enseignement de langues secondes et des langues d'origine, ainsi que d'autres services à la collectivité.

- *Faire participer un plus grand nombre de personnes au processus de l'enseignement.* Les paraprofessionnels, les aides enseignants, les parents et les bénévoles de la collectivité, ainsi que divers spécialistes en questions sociales et en psychologie ont complété, soutenu et parfois même dirigé certains aspects du programme d'enseignement.

- *Améliorer les capacités éducatives d'autres secteurs de la collectivité économique et éducationnelle.* L'excellence de l'enseignement est l'un des buts de l'éducation postsecondaire et des nombreuses initiatives de formation de l'industrie et du monde des affaires.

Dorénavant, les innovations intéressent tout le monde, à l'intérieur comme à l'extérieur des écoles élémentaires et secondaires. Elles s'étendant aux personnes qui possèdent les qualifications requises pour enseigner et à celles qui, bien que n'ayant pas de brevet d'enseignement, ont le désir ou la responsabilité d'enseigner dans de nombreux secteurs de notre société. Cette participation plus large et plus variée de la population exige des innovations dans la formation du personnel enseignant et dans la formation à l'enseignement.

En nous penchant sur les innovations traitées aux chapitres 3 et 4, nous découvrons une plus grande variété d'intervenants dans les domaines tels que l'enseignement mutuel et les partenariats entre la collectivité et les écoles, ainsi qu'une plus vaste gamme de programmes et de méthodes. La section qui suit résume les structures et les modes les plus fréquemment employés dans la formation du personnel enseignant.

MODES ET STRUCTURES

La documentation dans ce domaine met principalement l'accent sur les méthodes innovatives (modes) et sur les formes d'organisation (structures) de la formation du personnel enseignant. Les innovations reposent sur la collaboration, l'intégration, la réflexion, l'expérience et l'enquête, dans les écoles, les organismes ou les autres structures de perfectionnement du personnel enseignant (par exemple les centres pédagogiques ou les partenariats entre les écoles et les universités). Ces innovations aident plus efficacement les enseignants et les enseignantes à améliorer leurs propres pratiques et leur permettent de mieux savoir comment tirer le meilleur parti de leur perfectionnement. Dans le cadre du mouvement général de réforme de

l'enseignement, les innovations favorisent, véhiculent et parfois démontrent d'importants changements dans les méthodes d'enseignement ordinaires.

Les innovations axées sur les modes et les structures révèlent au personnel enseignant *quelle est sa place* dans le processus plutôt que *les valeurs qu'il représente* (voir la section suivante). Dans nos réponses aux cinq questions ci-dessous, nous soulignons certaines de ces principales orientations.

Où le personnel enseignant acquiert-il sa formation ? Le personnel enseignant acquiert davantage sa formation dans le cadre de son emploi plutôt que dans des programmes dispensés en dehors de son milieu de travail et indépendamment de celui-ci. Pour la plupart des enseignants et des enseignantes, c'est principalement dans la classe que se fait la formation.

À quel moment le personnel enseignant acquiert-il sa formation ? Pour les enseignants et enseignantes, la formation est un processus continu, qui se poursuit tout au long de leur carrière. Elle s'intègre dans leur journée de travail et est intimement liée à l'accomplissement des tâches quotidiennes. Elle peut être structurée et se faire à des moments précis, ou être ponctuelle et sans cadre défini. La formation s'acquiert avant, pendant et après l'expérience d'enseignement.

Auprès de qui le personnel enseignant acquiert-il sa formation ? Dans une certaine mesure, les enseignants et les enseignantes sont leurs propres mentors. En plus d'assurer leur auto-formation, ils travaillent avec leurs collègues, les personnes-ressources et même les élèves pour comprendre la nature de leur travail et perfectionner leurs méthodes d'enseignement. La

diversité des rôles et des échelons dans la communauté enseignante leur permet de travailler et d'apprendre au sein d'un réseau collégial complexe.

Comment le personnel enseignant acquiert-il sa formation ? La formation s'acquiert en partageant et en comparant des idées avec des personnes-clé, en concevant, en essayant et en adaptant de nouvelles méthodes et en faisant l'examen critique du travail accompli. Le personnel enseignant a besoin de se trouver dans des situations sociales et professionnelles appropriées pour se perfectionner aussi bien sur le plan personnel que sur le plan pédagogique.

Dans quelles structures organisationnelles le personnel enseignant acquiert-il sa formation ? Les enseignants apprennent dans le cadre de partenariats internes et externes établissant un lien rationnel entre les ressources-clés et le personnel, dans le but de favoriser le perfectionnement des intéressés comme celui des établissements.

Les innovations dans les modes et les structures aident surtout les enseignants et les enseignantes à comprendre quelle est leur place dans le processus. Il leur arrive parfois d'avoir le droit et l'autorité de mener leur formation de façon indépendante. Mais d'habitude, ils la mènent avec d'autres, à l'aide de méthodes d'entraide et avec l'appui d'associations diverses. Mais quelles valeurs le personnel enseignant représente-t-il ? Dans la section qui suit, nous examinons en substance l'apport des innovations présentes et futures pour le personnel enseignant.

CONTENU ET PRIORITÉS

Si on les compare aux ouvrages portant sur l'évolution des modes et des structures, les rapports publiés sur le contenu et les priorités de la formation du personnel enseignant sont rares, brefs et moins explicites. Les leçons tirées des innovations semblent faire l'équation entre la place des enseignants et enseignantes dans le processus et les valeurs qu'ils tiennent pour importantes. Par exemple, apprendre à utiliser de façon efficace les techniques d'enseignement mutuel ou à travailler de façon productive dans les écoles de perfectionnement professionnel tient lieu de contenu de la formation du personnel enseignant. Mais qu'est-ce que les enseignants et enseignantes se communiquent dans les équipes d'enseignement mutuel ? Ou quelles priorités adoptent-ils pour créer et maintenir des écoles de perfectionnement professionnel ? Des réponses à ces questions nous rapprochent sensiblement de ce qui importe le plus dans l'apprentissage de l'enseignement. Dans nos réponses aux trois questions qui suivent, nous mettons en lumière quelques-unes des orientations de fonds les plus importantes.

Pourquoi les enseignants et les enseignantes se forment-ils ? Au chapitre 5, nous disons que l'objectif conceptuel de toute innovation en matière de formation du personnel enseignant est l'articulation continue de ce que les enseignants et enseignantes doivent apprendre à devenir. Le choix qui s'offre à eux est d'apprendre à devenir réformateurs ou intendants. Chacune de ces images repose sur une orientation qui encadre les valeurs et les actions de l'enseignant ou enseignante. Par exemple, les innovations visant à former des réformateurs sont plus susceptibles d'aborder des questions comme les approches constructivistes de l'enseignement, les stratégies d'adaptation et de négociation pour régler les problèmes qui surgissent en classe, ou des questions de justice à l'école. En revanche, les innovations visant la formation

d'intendants sont plus susceptibles de comprendre des questions comme la pédagogie de la maîtrise, les stratégies efficaces de gestion des comportements ou des techniques systématiques d'évaluation. Nombre d'innovations récentes encouragent les enseignants et enseignantes à se donner des valeurs et des pratiques leur permettant de jouer le rôle de réformateurs.

Qu'apprennent les enseignants et enseignantes ? Les enseignants et enseignantes créent, appliquent ou transforment les connaissances qui améliorent leur capacité de donner les cours (connaissance des programmes d'enseignement), d'utiliser un répertoire de stratégies et de modèles (connaissances pédagogiques) ou d'enseigner à une population étudiante diversifiée (connaissances sociales). Dans ce premier champ de connaissance, les enseignants et enseignantes approfondissent leur compréhension du contenu, des concepts et des valeurs d'un aspect particulier du programme scolaire et enrichissent leur aptitude à traduire ces idées en ressources, unités d'étude et cours bien conçus à l'intention de leurs élèves. La cible des innovations peut être une matière ou une discipline comme l'histoire, un thème multidisciplinaire comme la langue, ou une étape scolaire spécifique comme l'éducation de la petite enfance. Par exemple, le contenu des innovations dans la formation du personnel enseignant du domaine de la petite enfance peut comprendre l'intégration, le jeu, les activités de manipulation, la relation entre la maison et l'école, les différents modèles familiaux ou les conceptions non traditionnelles du développement de l'enfant (Spodek, 1991; Spodek et Saracho, 1990). Pendant qu'ils approfondissent leur connaissance du programme, les enseignants et les enseignantes se renseignent sur les nouveaux développements dans leur champ de spécialisation et sur les meilleures façons d'appliquer ces développements à leur programme.

Lorsque les stratégies et les modèles d'enseignement constituent le contenu des innovations, les enseignants et enseignantes améliorent leurs connaissances pédagogiques générales ou spécifiques à une matière. Par exemple, la formation des enseignants et enseignantes spécialistes de l'enfance en difficulté peut exiger des compétences dans des domaines pédagogiques comme l'enseignement direct, l'alphabétisation de base, l'enseignement visant l'auto-réglementation et les comportements stratégiques, l'enseignement interactif visant les changements cognitifs, l'interdépendance positive entre élèves handicapés et non handicapés, les compétences sociales, les techniques d'évaluation et la technologie éducationnelle (Reynolds, 1990). D'autres types de formation pédagogique peuvent promouvoir le recours à des approches plus générales comme l'éducation coopérative, la technologie en général, l'apprentissage actif et les compétences de pensée créative et abstraite. Dans le domaine des connaissances pédagogiques, les enseignants et enseignantes apprennent les aspects techniques et tactiques des pratiques éprouvées en classe.

Dans le domaine des connaissances sociales, les enseignants et enseignantes se tiennent au courant des différences individuelles et collectives qui caractérisent les élèves d'aujourd'hui, les influences de ces différences sur leur vie sociale et scolaire et le rôle de l'école pour reconnaître et s'adapter à ces différences. Les innovations peuvent porter sur la diversité des groupes culturels, raciaux et linguistiques, des conditions socio-économiques et des sexes. Par exemple, en éducation multiculturelle, les enseignants et enseignantes peuvent suivre un vaste éventail de programmes sur des questions comme les droits de la personne, les stratégies anti-racistes ou l'entente mondiale. Le contenu des innovations ayant trait à l'égalité sexuelle peut comprendre des questions comme l'influence complexe de la notion des sexes dans les interactions dans la classe, les stéréotypes sexuels, les obstacles fondés sur le sexe suspectibles d'empêcher les élèves de choisir certaines matières, ou de prendre part à certaines activités ou fonctions dans l'école,

ou les normes institutionnelles et culturelles plus globales qui ont un effet sur le traitement équitable des élèves des deux sexes (Bailey, 1989; Laird, 1988; Maher, 1991; Maher et Rathbone, 1986). Lorsqu'ils se concentrent sur le domaine des connaissances sociales, les enseignants et enseignantes apprennent à comprendre la nature de la diversité des élèves et les conséquences à court et à long terme des diverses façons d'agir face à ces différences.

Les trois réponses qui précèdent, qui veulent expliciter le contenu de l'apprentissage, se chevauchent dans une certaine mesure. Le perfectionnement des compétences pédagogiques, par exemple, peut aussi aider les enseignants et enseignantes à donner certains cours ou à enseigner à une population étudiante diversifiée. Mais les diverses innovations mettent un accent différent sur les connaissances liées aux programmes, à la pédagogie et aux aspects sociaux. Alors que l'approfondissement des programmes semble être le courant le plus constant du contenu des innovations, le récent renouveau des notions pédagogiques et l'urgence de mieux comprendre les problèmes sociaux occupent maintenant et occuperont sans doute longtemps une place plus importante dans les innovations en matière de formation du personnel enseignant.

Quelles sont les priorités attachées à l'apprentissage ? Les enseignants et enseignantes accordent une grande valeur aux expériences d'apprentissage qui sont un exemple de pratiques justes et équitables et qui les appuient. La détermination des priorités soulève des tensions entre l'excellence et l'équité, ou de façon plus générale, les différences persistantes entre les mouvements d'intensification (et le rôle d'intendants dévolu au personnel enseignant) et de refonte (et le rôle de réforme des enseignantes et enseignants). Si la priorité est l'excellence, les innovations mettent en valeur les normes, la réglementation, la congruité et l'ordre dans l'enseignement comme dans la formation du personnel enseignant. Si la priorité est l'équité, les

innovations appuient la diversité au sein de la collectivité, les responsabilités individuelles et sociales et l'adaptation. L'excellence découle des innovations qui accordent la priorité à un milieu d'apprentissage équitable et libérant en même temps que ces innovations transforment la notion même d'excellence.

Quelles valeurs le personnel enseignant représente-t-il ? Les enseignantes et enseignants qui appuient la réforme sont ceux qui tiennent à améliorer leur capacité d'enseigner de façon efficace et équitable à une population étudiante de plus en plus diversifiée. L'interaction des objectifs, du contenu et des priorités précisent les orientations fondamentales des innovations en matière de formation du personnel enseignant.

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous nous sommes moins penchés sur les ouvrages publiés que sur les observations et les prévisions des formateurs des maîtres dans divers milieux, postes et endroits. À partir de cette base de données élargie, nous avons tenté de prédire ce que sera la formation du personnel enseignant dans un avenir rapproché. S'adonner à cet exercice, c'est un peu comme faire un casse-tête dont les pièces et l'image à reproduire changent constamment. Néanmoins, nous prévoyons un élan continu dans le sens d'innovations dont les orientations aideront de plus en plus les enseignants et enseignantes à définir leur place comme réformateurs.

La récente recrudescence des activités novatrices que nous avons passées en revue dans ce rapport a transformé les modes et les structures de l'apprentissage des enseignants et enseignantes. L'accent autrefois excessif mis sur le processus est maintenant mis en rapport avec

avec les questions de contenu et de priorités. Les enseignants et enseignantes peuvent envisager des approches telles que l'enseignement mutuel comme moyen d'être mieux en mesure d'aider les élèves défavorisés. Ou encore, si elle a pour objectif d'élargir le répertoire pédagogique des enseignantes et enseignants débutants, les facultés d'éducation peuvent former un partenariat avec un ou plusieurs conseils scolaires. Dans chaque exemple, le mode et la structure influent sur le contenu et les priorités tout en étant influencés par ceux-ci. Les innovations offriront au personnel enseignant une expérience qui les aidera à comprendre quelle place prendre et quelles valeurs représenter. Les orientations actuelles et futures de la formation du personnel enseignant repose sur des enseignants et des enseignantes réformateurs qui apprennent comment apprendre et ce qu'il est important d'apprendre.

ANNEXE A

BIBLIOGRAPHIE - ÉTAPES DE LA FORMATION

Formation initiale

Initiation à l'enseignement

Formation en cours d'emploi

Formation à toutes les étapes de la carrière

Notes :

1. **L'astérisque (*) désigne une source canadienne.**

2. **La flèche (→) désigne un document que nous avons trouvé particulièrement utile dans le domaine.**

FORMATION INITIALE

*Bowman, J. (1990). *Issues in teacher education.* Paper prepared for British Columbia College
of Teachers as background to a review of teacher education.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.

→Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

→ *Holborn, P., Wideen, M., & Andrews, I. (Eds.). (1988). *Becoming a teacher.* Toronto: Kagan & Woo.

→Howey, K., & Zimpher, N. (1989). *Profiles of preservice teacher education: Inquiry into the nature of programs.* Albany, NY: State University of New York Press.

Reynolds, M.C. (Ed.). (1989). *Knowledge base for beginning teachers.* New York: Pergamon Press.

Rudduck, J. (1989). *Critical thinking and practitioner research: Have they a place in initial teacher training.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. ED 310 309.

Sarason, S.B., Davidson, K.S., & Blatt, B. (1986). *The preparation of teachers. An unstudied problem in education.* (Revised ed.). Cambridge, MA: Brookline Books.

Tabachnik, B.R., & Zeichner, K.M. (1991) *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education.* Philadelphia: The Falmer Press

Zeichner, K.M. (1987). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research, 11(5),* 565-575.

Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching, 16(2),* 105-132.

INITIATION À L'ENSEIGNEMENT

Brooks, D.M., (1987). *Teacher induction: A new beginning*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.

→Burden, P. (1990). Teacher induction [Theme issue]. *Journal of Staff Development, 11(4)*.

*Cole, A.L. & Watson, N. (1991). *Support for beginning teachers: Ontario perspectives*. A report submitted to the Teacher Education Council, Ontario, Toronto.

→ *Cole, A.L., & Watson, N. (1991). Teacher induction [Theme issue]. *Orbit, 22(5)*.

→Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. In W.R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 535-548). New York: MacMillan.

Huling-Austin, L., Odell, S., Ishler, P., Kay, R., & Edelfelt, R. (1989). *Assisting the beginning teacher*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.

Lasley, T.J. (Ed.). (1986). Teacher induction [Special issue]. *Journal of Teacher Education, 37(1)*.

*McNay, M., & Cole, A.L. (1989). Induction programs in Ontario schools: Current views and directions for the future. *Education Canada, 29(1)*, 9-15.

*Ratsoy, E., & others (1987). *Evaluation of the Initiation to Teaching Project*. Final Report. Edmonton: Alberta Department of Education.

Shulman, J., & Colbert, J. (1988). *The intern teacher casebook*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development; Eugene, OR: ERIC Clearinghouse for Educational Management.

Sikula, J. (Ed.). (1986). Teacher induction [Special issue]. *Action in Teacher Education, 8(2)*.

FORMATION EN COURS D'EMPLOI

Caldwell, S. (Ed.). (1989). *Staff development: A handbook of effective practices*. Oxford, Oh: National Staff Development Council.

Eraut, M. (1987). Inservice teacher education. In M. Dunkin (Ed.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, (pp.730-743). New York: Pergamon Press.

→ *Hargreaves, A., & Fullan, M. (Eds.). (in press). *Understanding teacher development*. London: Routledge.

Joyce, B. (Ed.). (1990). *Changing school culture through staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.

Lieberman, A., & Miller, L. (Eds.). (in press). *Staff development* (2nd edition). New York: Teachers College Press.

→Loucks-Horsley, S., Harding, C.K, Arbuckle, M.A., Murray, L.B., Dubea, C., Williams, M.K. (1987). *Continuing to learn: A guidebook to teacher development*. Andover: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands and Oxford: The National Staff Development Council.

Smylie, M., & Conyers, J. (1991). Changing conceptions of teaching influence the future of staff development. *Journal of Staff Development, 12(1)*, 12-16.

*Thiessen, D. (1989a). Alternative perspectives in teacher development. *Journal of Education Policy, 4(3)*, 289-295.

FORMATION À TOUTES LES ÉTAPES DE LA CARRIÈRE

Association of Teachers Educators. (1991). *Restructuring the education of teachers*. Report of the Commission on the Education of Teachers into the 21st Century. Reston, VA: Association of Teacher Educators.

→Clift, R., Houston, R., & Pugach, M., (1990). *Encouraging reflective practice: An examination of issues and exemplars*. New York: Teacher College Press.

→ *Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.

Elmore, R.F., & Associates. (1990). *Restructuring schools. The next generation of educational reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

→ *Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Toronto: OISE Press and New York: Teachers College Press.

→ *Fullan, M., Hargreaves, A. (Eds.). (in press). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

*Grimmett, P., & Erickson, G.L. (Eds.) (1988). *Reflections in teacher education*. Vancouver: Pacific Educational Press.

→Houston, R., Sikula, J., and Haberman, M. (Eds.). (1990). *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan.

Liston, D., & Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.

*Tuinman, J., & Brayne, R. (1988). *The on-site personnel who facilitate learning*. Commissioned Papers: Volume 4. Victoria, British Columbia: British Columbia Royal Commission on Education.

ANNEXE B

INNOVATIONS RÉALISÉES PAR LES ENSEIGNANTS DANS LES ÉCOLES

MÉTHODES INDIVIDUELLES

- **Écriture**
- **Auto-évaluation**
- **La recherche pratique et le perfectionnement professionnel individualisé**

TRAVAIL PAR DEUX

- **Enseignement mutuel**
- **Mentorat**

MÉTHODES DE GROUPE

- **Groupes de soutien**
- **Recherche-action**
- **Amélioration de l'école**

Notes :

1. **L'astérisque (*) désigne une source canadienne.**
2. **La flèche (→) désigne un document que nous avons trouvé particulièrement utile dans le domaine.**

MÉTHODES INDIVIDUELLES

Écriture

→ * Church, S. (1989). (Ed.). *From teacher to teacher: Opening our doors*. Armdale, Nova Scotia: Halifax County -Bedford School Board.

→Holly, M.L. (1989). *Writing to grow: Keeping a personal-professional journal*. Portsmouth, NH: Heinemann.

*Leavitt, M. (Ed.). (1989). *Teaching all the children: Stories from the classroom*. Fredericton, NB: New Brunswick Department of Education.

Tripp, D.H. (1987a). Teachers, journals, and collaborative research. In J. Smyth (Ed.), *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge* (pp.179-192). London: Falmer Press.

Yinger, R., & Clark, C. (1981). *Reflective journal writing: Theory and practice*. Occasional Paper No. 50. East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Auto-évaluation

*Haysom, J. (1985). *Inquiring into the teaching process: Towards self-evaluation and professional development*. Toronto: OISE Press.

→ *Hunt, D.E. (1987). *Beginning with ourselves: In practice, theory, and human affairs*. Toronto: OISE Press.

Killion, J.P., & Todnem, G.R. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership, March*, 14-16.

→ *Oberg, A. (1988). Professional development through self-evaluation. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (Eds.), *Becoming a teacher* (pp. 186-195). Toronto: Kagan & Woo.

*Oberg, A., & Underwood, S. (in press). Facilitating teacher self development: Reflections on experience. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

La recherche pratique et le perfectionnement professionnel individualisé

Goswami, D., & Stillman, P. (Eds.). (1987). *Reclaiming the classroom. Teacher research as an agency of change*. Upper Monclair, New Jersey: Boyton/Cook Publishers.

→Krupp, J.A. (1989). Staff development and the individual. In S.D. Caldwell (Ed.), *Staff development: A handbook of effective practices*. Oxford, OH: National Staff Development Council.

Livingston, C., & Castle, S. (1989). *Teachers and research in action*. Washington, DC: National Education Association.

→Mohr, M.M., & Maclean, M.S. (1987). Working together: A guide for teacher-researchers. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

→ *Oberg, A., & McCutcheon, G. (Ed.). (1990). Teacher as researcher. [Theme issue]. *Theory Into Practice, 29(3)*.

TRAVAIL PAR DEUX
(voir note en bas de page)

Enseignement mutuel

→Ackland, R. (1991). A review of the peer coaching literature. *Journal of Staff Development, 12*(1), 22-27.

*Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education, 6*(3), 227-241.

*Seller, W. (1987). The In-School Resource Coaching Model: A professional development strategy for planned change. *Journal of Educational Administration and Foundations, 2*(2),30-42.

Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership, 42*(7), 43-48.

→ *Watson, N., & Kilcher, A. (1990). *Peer coaching: A review of literature and a glimpse of Ontario practice*. Toronto: Ontario Secondary School Teachers' Federation.

Mentorat

→ *Andrew, I.H. (1987). The mentor and beginning teacher's differing relationship within five paradigms of teacher induction programs. In W.A. Gray, and M.M. Gray, *Mentoring: Aid to excellence in education, the family, and the community*. Volume 11. Vancouver, BC: International Association for Mentoring.

→Little, J.W. (1990). The "mentor" phenomenon and the social organization of teaching. In C. Cazden (Ed.), *Review of Research in Education* (Volume 16, pp. 297-351). Washington, DC: American Educational Research Association.

Little, J.W., & Nelson, L. (Eds.). (1990). *A leader's guide to mentor training*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development and Los Angeles Unified School District. Denver: ERIC Clearinghouse.

Shulman, J., & Colbert, J. (1987). *The mentor teacher casebook*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development; Eugene, OR: ERIC Clearinghouse for Educational Management.

Shulman, J., & Colbert, J. (1988). *The intern teacher casebook*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development; Eugene, OR: ERIC Clearinghouse for Educational Management.

Note: Les références bibliographiques relatives à l'aide apportée par les collègues sont présentées avec celles qui se rapportent au leadership pédagogique à l'annexe C.

MÉTHODES DE GROUPE

Groupes de soutien

Evans, C. (1991). Support for teachers studying their own work. *Educational Leadership, 48*(7), 11-13.

*Feir, P., & Yamashita, D. (1988). Teachers tackle old dilemma. *Manitoba Teacher, 66*(3), 8-9.

*Paquette, M. (1987). Voluntary collegial support groups for teachers. *Educational Leadership, 45*(3), 36-39.

*Priftis, B., & terBorg, L. (1990). Leadership in teaching: Restructuring staff development for teacher empowerment. *CEA News*, April, 5.

→Stokes, S. (Ed.). (1982). *School based staff support teams: A blueprint for action*. Reston, VA: Eric Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, ED 216 498.

Recherche-action

→ *Carson, T., & Couture, J.C. (Eds.). (1988). *Collaborative action research: Experiences and reflections*. Improvement of Instruction Series, Monograph Number 18. Edmonton, Alberta: The Alberta Teachers' Association.

*Hannay, L. (1987). Action research: A natural for the curriculum process. *Peabody Journal of Education, 64*(3), 24-43.

Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Philadelphia: Open University Press.

McKernan, J. (1988). The countenance of curriculum action research: Traditional, collaborative, and emancipatory-critical conceptions. *Journal of Curriculum and Supervision, 3*(3), 173-200.

→McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and Practices*. London: Macmillan Education.

*Wodlinger, M.G. (Ed.). (1989b). *Collaborative action research in Canadian teacher education*. Proceedings from the third invitational conference of the Canadian Association of Teacher Education. North Bay, Ontario: Nipissing University College.

Amélioration de l'école

→Barth, R. (1990). *Improving schools from within. Teachers, parents, and principals can make a difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Holly, P., & Southworth, G. (1989). *The developing school*. London: Falmer Press.

Louis, S., & Miles, M. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers College Press.

*Marsh, C., Day, Hannay, L., & McCutcheon, G. (Eds.). (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London: Falmer Press.

→ *Wideen, M.F., & Andrews, I. (1987). *Staff development for school improvement*. London: Falmer Press

ANNEXE C

INNOVATIONS RÉALISÉES PAR DIVERS ORGANISMES À TITRE INDIVIDUEL OU COLLECTIF

SYSTÈMES DE SOUTIEN

Enseignants-collègues/

Postes de leadership pédagogique

Supervision de l'enseignement

CENTRES

Centres pédagogiques

Écoles de perfectionnement professionnel

PARTENARIATS

Partenariats entre écoles et universités

Réseaux et coopération organisationnelle

Notes :

1. **L'astérisque (*) désigne une source canadienne.**
2. **La flèche (→) désigne un document que nous avons trouvé particulièrement utile dans le domaine.**

SYSTÈMES DE SOUTIEN

Enseignants-collègues/postes de leadership pédagogique

Berry, B., & Ginsberg, R. (1990). Creating lead teachers: From policy to implementation. *Phi Delta Kappan, 72*(8), 616-621.

→Devaney, K. (1987). *The lead teacher: Ways to begin.* New York: Carnegie Forum on Education and the Economy.

Little, J.W. (1987). Teachers as colleagues. In V. Koehler (Ed.), *Educator's handbook: A research perspective* (pp. 491-518. New York: Longman.

→Livingston, C. (1991). *Teacher leadership.* Washington, DC: National Education Association.

Miles, M.B., Saxl, E., & Lieberman, A. (1988). What education "change agents" need? An empirical view. *Curriculum Inquiry, 18*(2), 157-194.

Supervision de l'enseignement

→Glatthorn, A. (1990). *Supervisory leadership: Introduction to instructional supervision.* Boston: Allyn and Bacon.

→ *Kilbourn, B. (1991). *Constructive feedback. Learning the art. The story of Oliver and Taylor.* New York: Teachers College Press.

→ *Leithwood, K. (in press). The principal's role in teacher development. In M. Fullan, & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change.* London: Falmer Press.

McEvoy, B. (1987). Everyday acts: How principals influence development of their staffs. *Educational Leadership, 44*(5), 73-77.

Smith, W., & Andrews, R. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

CENTRES

Centres pédagogiques

Edelfelt, R.A. (1982). Critical issues in developing teacher centers. *Phi Delta Kappan, 63*(6), 390-393.

→ *Hunt, D.E. (1989). Teacher centers [Theme issue]. *Orbit, 20*(4).

Loucks, H. et al. (1989). Teacher centers. In *Continuing to learn: A guidebook for teacher development* (pp. 73-100). Andover, MA: The Regional Laboratory for the Northeast and the Islands. Oxford, Oh: National Staff Development Council.

Mertens, S.K., & Yarger, S.J. (1981). *Teacher centers in action: A comprehensive study of program activities, staff services, resources, and policy board operations in 37 federally funded teacher centers.* Syracuse: The Syracuse Area Teacher Center, Syracuse University.

Weindling, D. & Reid, M. (1983). *Teachers' centres: A focus for in-service education?* London: Methuen.

→Yarger, S.J. (1990). The legacy of the teacher center. In B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development*, (pp. 104-116). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Écoles de perfectionnement professionnel

ERIC Clearinghouse on Teacher Education. (1989). The nature of Professional Development Schools. *ERIC Digest, 4.*

→Holmes Group. (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools.* East Lansing, MI: The Holmes Group

Lieberman, A., & Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice schools. *Teachers College Record, 92*(1), 105-122.

Nystrand, R.O. (1991). Professional development schools: Towards a new relationship for schools and universities. *Trends and Issues Paper No. 4.* Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education

Schlechty, P.C., Ingwerson, D.W., & Brooks, T.I. (1988). Inventing professional development schools. *Educational Leadership, 46*(3), 28-31.

* Stallings, J.A., & Kowalski, T. (1990). Research on professional development schools. In R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 251-263.) New York: Macmillan.

PARTENARIATS

Partenariats entre écoles et universités

Arends, R. I. (1990). Connecting the university to the school. In B. Joyce (ed.), *Changing school culture through staff development*, (pp. 117-146). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

→Sirotnik, K.A., & Goodlad, J.I. (Eds.). (1988). *School-university partnerships in action: Concepts, cases, and concerns*. New York: Teachers College Press.

→Schwartz, H. (Ed.). (1990). *Collaboration: Building common agendas. Teacher Education Monograph No. 10.* Washington, DC: ERIC Clearninghouse on Teacher Education.

→ *Watson, N., & Fullan, M.G. (in press). Beyond school district-university partnerships. In M. Fullan, & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

Wilbur, R.P., Lambert, L.M., & Young, M.J. (1988). *School-college partnerships: A look at the major national models*. Washington, DC: National Association of Secondary School Principals.

Réseaux et coopération organisationnelle

Hedin, M. *Educational networks*. Audiotape. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

→Hord, S. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Researcher, 43*(5), 22-25.

McConkey, D.M., & Crandall, D.P. (1984). A consultant's network can improve his net worth ... and more! *Consultation, 5*, 30-36.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

*Acker, S. (1989). *Teachers, gender, and careers.* London: Falmer Press.

Ackland, R. (1991). A review of the peer coaching literature. *Journal of Staff Development, 12*(1), 22-27.

*Aitken, J.L., & Mildon, D. (in press). Teacher education and the developing teacher: The role of personal knowledge. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

Alaska State Department of Education and Anchorage School District. (1987). *Equity in science: A training model*, Juneau, AK: Author

*Amsden, J. (1989). Project Teams: Teachers helping teachers. *Teacher* (BC), *1*(7), 24.

Anderson, E.M., & Shannon, A.L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education, 39*(1), 38-42.

*Andrew, I.H. (1987). The mentor and beginning teacher's differing relationship within five paradigms of teacher induction programs. In W.A. Gray & M.M. Gray (Eds.), *Mentoring: Aid to excellence in education, the family, and the community*. Volume 2. Vancouver, BC: International Association for Mentoring.

*Andrews, I.H. (1988). A three act play: Framework for continuing professional development. In P. Holburn, M. Wideen, & I. Andrews (Eds.), *Becoming a teacher.* (pp. 294-304). Toronto: Kagan and Woo.

*Aoki, T., Jancknicke, K., & Branks, D. (Eds.). (1986). *Understanding curriculum as lived: Curriculum Canada VII.* Vancouver, BC: Centre for the Study of Curriculum and Instruction, University of British Columbia.

Arbuckle, M.A., & Murray, L.B. (1989). *Building systems for professional growth: An action guide*. Andover, MA: Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands and the Maine Department of Educational and Cultural Services.

Arends, R. I. (1990). Connecting the university to the school. In B. Joyce (ed.), *Changing school culture through staff development*, (pp. 117-146). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

*Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

*Association canadienne d'éducation de langue française. (1986). *Ensemble pour une formation spécifique de nos maîtres francophones.* Actes du 39e Congrès, Revue de l'Association canadienne d'évaluation de langue française, Québec, 14(1).

*Association canadienne d'éducation de langue française. (1989). *La formation du personnel enseignant des écoles de langue maternelle française*. Rapport du colloque national de l'ACDLF, Québec.

*L'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens. (1990). *La gestion participative*. Une vision du fonctionnement et de la vie d'une école. Ottawa: AEFO

Association of Teacher Educators. (1991). *Restructuring the education of teachers*. Report of the Commission on the Education of Teachers into the 21st Century. Reston, VA: Association of Teacher Educators.

*Baker, P. (1989). Professional development in Canada revisited. *OPSTF News, 3*(5), 14-19.

*Barnabé, C. et al. (1987) *Administration scolaire, théorie et pratique*. Chicoutimi: Gaétan Morin, éditeur.

Barth, R. (1990). *Improving schools from within. Teachers, parents, and principals can make a difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Bailey, G. & Burden, P. (1989). Sex equity in teacher education programs: One model for the future. *Feminist Teacher,3*(2), 21-23.

Bailey, S.K. (1971). Teachers centers: A British first. *Phi Delta Kappan, 53*(3), 146-149.

*Bérard, R.N. (1988). The evaluation of student teaching. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (Eds.), *Becoming a teacher*, (pp.210-222). Toronto: Kagan and Woo.

*Berrill, D. (1986). Teacher training--easing associate-faculty alienation: The power of reflection-in-action. *Education Canada, 26*(3), 32-37.

Berry, B., & Ginsberg, R. (1990). Creating lead teachers: From policy to implementation. *Phi Delta Kappan, 72*(8), 616-621.

Beyer, L.E., Feinberg, W., Pagano, J., & Whitson, J.A. (1989). *Preparing teachers as professionals: The role of educational studies and other liberal disciplines*. New York: Teachers College Press.

Biott, C. (1990). *Semi-detached teachers: Building support and advisory relationships in classrooms*. London: Falmer Press.

Biraimah, K. (1987). *Preservice teachers' expected attrition from the classroom: An international dilemma*. Paper presented at the annual meeting of the Comparative and International Education Society, Washington, DC, March.

*Boisvert, M. (1989). Le préceptorat: Un stage hors l'école. *Repères, 11*, 171-185.

Booth, M., Furlong, J., & Wilkin, M. (Eds.) (1990). *Partnership in initial teacher training*. London: Cassell.

*Bordeleau, Louis-Gabriel. (1990). La conception de l'expérience scolaire aujourd'hui: virage ou évolution. In T. Bone (Ed.), *The Changing Role of the Teacher, International Review of Education, Germany, 33*(3), 287-305.

*Bordeleau, Louis-Gabriel. (1990). La formation à l'enseignement en Ontario. *Éducation et francophonie, XVII*(1), April.

Bowman, B.T. (1990) Issues in recruitment, selection, and retention of early childhood teachers. In B. Spodek and O.N. Saracho (Eds.), *Early childhood teacher preparation.* (Vol. 1). New York: Teachers College Press.

*Bowman, J. (1990). *Issues in teacher education*. Paper prepared for British Columbia College of Teachers as background to a review of teacher education.

Bradley, H. (1991). *Staff development*. London: Falmer Press.

*Brickett, G., & Connock, M. (1988). *An integrated approach to the training of early primary teachers*. A summary report of the follow-up evaluation of the Early Primary Project. Kingston, Ontario: Queen's University.

*Bright, G.W., & Clark, W.B. (1986). A model computer literacy course for preservice teachers at the University of Calgary. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 6(1)*, 47-49.

*Brine, J.M., & Shapson, S.M. (1989). Case study of a teacher retraining program for French Immersion. *Canadian Modern Language Review, 45*(3), 464-477.

Brooks, D.M., (1987). *Teacher induction: A new beginning*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.

Bruce, M., Podemski, R. & Anderson, C. (1991). Developing a global perspective: Strategies for teacher education programs. *Journal of Teacher Education, 42*(1), 21-27.

Buchmann, M. (1985). Improving education by talking: Argument or conversation? *Teachers College Record, 86*(3), 441-453.

*Burbank, I.K. (1986). *S.E.I.P.--An initial step in seeking change in teacher education*. Project Description. ED 274630.

Burden, P. (1990). Teacher induction [theme issue]. *Journal of Staff Development, 11*(4).

Calderhead, J. (Ed.). (1988). *Teachers' professional learning*. London: Falmer Press.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education, 5*(1), 43-51.

Caldwell, S. (Ed.) (1989). *Staff development: A handbook of effective practices*. Oxford, Oh: National Staff Development Council.

*Canadian Teachers' Federation. (1988). *Extended programs of teacher education*. Report of a conference, Ottawa, May 1988. Ottawa: CTF.

*Carbonneau, M., & Hétu, J.C. (1989). Collaborative research in teacher education (School-University alternative ways of collaboration). In M.G. Wodlinger (Ed.). *Collaborative action research in Canadian teacher education*, (pp.77-92). North Bay, Ont.: Nipissing University College.

*Carbonneau, M., & Hétu, J.C. (1990). *A prospective evaluation of the experience of teacher training in an associated school*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education.

Carr, W. (1989) *Quality in teaching: Arguments for a reflective profession*. Philadelphia: The Falmers Press.

*Carson, T., & Couture, J.C. (Eds.). (1988). *Collaborative action research: Experiences and reflections*. Improvement of Instruction Series, Monograph Number 18. Edmonton, Alberta: The Alberta Teachers' Association.

Carswell, J., & Mateer, A. (1988). *Summer inservice institutes: A cooperative training model for school districts*. Fort Lauderdale, FLA: Bromard County School Board. ED 289 825.

Christensen, C.A., & Massey, D. (1989). Perpuating gender inequity: Attitudes of teacher education students. *Australian Journal of Education, 33*(3), 256-266.

*Church, S. (Ed.) (1989). *From teacher to teacher: Opening our doors*. Armdale, Nova Scotia: Halifax County-Bedford School Board.

*Churchill, L. et al. (1985). *Éducation et besoins des franco-ontariens, Vols I, II*. Toronto: Le Conseil de l'éducation franco-ontarienne.

*Clandinin, D.J., Daries, A., Hogan, P., & Kennard, B. *Learning to teach: Teaching to learn. Stories of collaboration in teacher education*. Manuscript submitted for publication.

Clark, R.W. (1988). School-university partnerships: An interpretative review. In Sirotnik, K.A., & Goodlad, J.I. (Eds.), *School-university partnerships: Partners in Action*. New York: Teachers College Press.

Clift, R., Houston, R., & Pugach, M. (1990). *Encouraging reflective practice: An examination of issues and exemplars*. New York: Teachers College Press.

*Cloutier, G. et al. (1986). *École de services «sur mesure» Saint-François d'Assise*. Unpublished document. Ottawa.

Coffey, A. and Acker, S. (1991). «Girlies on the warpath»: Adressing gender in initial teacher training. *Gender and Education, 3*(3), 249-261.

*Cole, A.L. (1990). Helping teachers become "real": Opportunities in teacher induction. *Journal of Staff Development, 11*(4), 6-10.

*Cole, A.L., & McNay, M. (1988). Induction programs in Ontario schools: Issues and possibilities. *Education Canada, 28*(4), 4-11, 44-45.

*Cole, A.L., & Watson, N. (1991). *Support for beginning teachers: Ontario perspectives*. A report submitted to the Teacher Education Council, Ontario, Toronto.

*Cole, A.L., & Watson, N. (1991). Teacher induction [Theme issue]. *Orbit, 22*(5).

*Coleman, P. (1987). Implementing school-based decision-making. *The Canadian Administrator, 26*(7), 1-11.

*Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.

*Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1988). Narrative meaning: Focus on teacher education. *Elements. A journal of elementary education, 19*(2): 15-18.

*Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19*(5), 2-14.

Cooper, J.M., & Eisenhart, C.E. (1990) The influence of recent educational reforms on early childhood teacher education programs. In B. Spodek and O.N. Saracho (Eds.), *Early Childhood Teacher Education*. (Vol. 1). New York: Teachers College Press.

Corcoran, E., & Andrew, M. (1988). A full year internship: An example of school-university collaboration. *Journal of Teacher Education, 39*(3), 17-23.

*Council of Ministers. (1988). *Recent trends in curriculum reform at the elementary and secondary levels in Canada*. Report presented to the OECD's Centre for Educational Research and Innovation. Toronto, Ontario: Author.

*Council of Ministers. (1989). *Education in Canada 1986-1988*. Report to the 41st Session, International Conference on Education, Geneva.

*Coulter, D. (1990). The action research-teacher research movement. *Read Manitoba, 10*(3), 6-9.

*Crawford, I. (1990). Rethinking teacher training. *Education Canada, 30*(2), 30-35.

*Cross, W.K., & Murphy, P.J. (1990). Teleconferencing in student teaching supervision. *British Journal of Educational Technology, 21*(1), 41-51.

Cuban, L. (1984). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms. 1890-1980.* New York: Longman.

Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher, 19*(1), 3-13.

David, J.L. (1989a). Synthesis of research on school-based management. *Educational Leadership, 46*(8), 45-53.

David, J.L. (1989b). *Restructuring in progress: Lessons from pioneering districts.* Washington, DC: National Governors' Association.

*Dawson, A.J., & Leylan, J. (1989). *A comparative case study analysis of four approaches to improving the link between theory and practice.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Delorme, C. (1982). *De l'animation pédagogique à la recherche-action.* France: Chronique Sociale.

*Dempsey, R., Greger, D., & Mutart, B. (1989). Toward self-directed learning in teacher education: A model. *Education Canada, 29*(3), 42-49.

Devaney, K. (1977). *Essays on teachers' centres.* San Francisco: Far West Laboratory.

Devaney, K. (1987). *The lead teacher: Ways to begin.* New York: Carnegie Forum on Education and the Economy.

*Diamond, C.T.P. (1991). *Teacher education as transformation.* London: Open University Press.

*Diamond, C.T.P. (1990). Recovering and reconstructing teachers' stories. *International Journal of Personal Construct Psychology, 3,* 63-76.

*Dougan, P., & Roger, L. (1987). *Collaborative efforts in dealing with child abuse. A teacher inservice model.* Paper presented at the annual conference of the National Staff Development Council, Seattle.

Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 6-22). New York: Macmillan.

*Drake, S., and J. Miller. (1990). *Beyond reflection to being: The contemplative practitioner.* Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education, University of Victoria, Victoria, British Columbia.

Edelfelt, R.A. (1982). Critical issues in developing teacher centres: *Phi Delta Kappan, 63*(6), 390-393.

Eisner, E. (1985). *The educational imagination.* Second edition. New York: Macmillan.

Elliott, J. (1985). Facilitating action research in school: Some dilemmas. In R.Burgess (Ed.), *Field Methods in the Study of Education.* London: Falmer Press.

Elmore, R.F., & Associates. (1990). *Restructuring schools. The next generation of educational reform.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Eraut, M. (1987). Inservice teacher education. In M. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, (pp. 730-743). New York: Pergamon Press.

ERIC Clearinghouse on Teacher Education. (1989). *The nature of professional development schools. ERIC Digest, 4.*

*Erickson, G.L. (1987). *Constructivist epistemology and the professional development of teachers.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C.

*Erickson, G.L. (1989). *Collaboration inquiry and teacher education.* Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education, Quebec City, Quebec.

*Erickson, G.L. , & MacKinnon, A.M. (1991). Seeing classrooms in new ways: On becoming a science teacher. In D. Schon (Ed.), *Case studies in professional practice* (pp. 15-36). New York: Teacher College Press.

Evans, C. (1991). Support for teachers studying their own work. *Educational Leadership, 48*(7), 11-13.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.

*Feir, P., & Jamashita, D. (1988). Teachers tackle old dilemma. *Manitoba Teacher, 66*(3), 8-9.

*Ferri, B., & Aglio, M. (1990). *I'm not Alone: Teacher talk. Teacher buddying?* Mississauga, Ontario: Peel Board of Education.

*Flanders, T., & Wilson, D. (1990). *Teaching comes of age: Responding to the challenges of change*. A report of the Task Force on Teaching Conditions and Professional Practices. Vancouver, BC: British Columbia Teachers' Federation.

*Frankcombe, B., Grieve, T., Watson, R., & Werner, W. (Eds.). (1983). *Program implementation: Cases from British Columbia*. Vancouver, BC: Program Implementation Services, BC Ministry of Education and Centre for the Study of Curriculum and Instruction, University of British Columbia.

*A Fransaskois Component for the Saskatchewan School System. (1989). Saskatoon: Saskatchewan Education.

Friedman, S. (1987). Teachers' knowledge from a feminist perspective. In J. Smyth (Ed.), *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*, (pp.73-82). London: Falmer.

*Fullan, M. (1985). Integrating theory and practice. In D. Hopkins & K. Reid (Eds.), *Re-thinking teacher education*. London: Croom Helm Publishers.

*Fullan, M. (1990). *What's worth fighting for in the principalship*. Toronto: Ontario: Public School Teachers Federation.

*Fullan, M. (1990). Staff development, innovation, and institutional development. In B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development* (pp. 3-25). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

*Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Toronto: OISE Press, and New York: Teachers College Press.

*Fullan, M., Anderson, S., & Newton, E. (1987). *Support systems for implementing curriculum in school boards*. Toronto: Ministry of Education.

*Fullan, M. (in press). *Productive educational change*. London: Falmer Press.

*Fullan, M., Connelly, F.M., & Watson, N. (1990). *Teacher education in Ontario: Current practices and options for the future*. Toronto: Ministry of Education and Ministry of Colleges and Universities.

*Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for in the school*. Toronto: Ontario Public School Teachers Federation.

*Fullan, M., & Hargreaves, A. (Eds.) (in press). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

*Fullan, M., Rolheiser-Bennett, C. , & Bennett, B. (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership, 47*(8), 13-19.

Gehrke, N. (1988). Toward a definition of mentoring. *Theory Into Practice, 27*(3), 190-194.

Gehrke, N. (1991) Developing teachers' leadership skills. *ERIC Digest*, April. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.

Gitlin, A., & Smyth, J. (1989). *Teacher evaluation: Educative alternatives*. London: Falmer Press.

Glatthorn, A. (1987). Cooperative professional development: Peer-centered options for teacher growth. *Educational Leadership, 45*, 31-35.

Glatthorn, A. (1990). *Supervisory Leadership: Introduction to instructional supervision*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Glickman, C., & Bey, T. (1990). Supervision. In R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 549-566). New York: Macmillan.

Goodlad, I. (1988). School-university partnerships for educational renewal: Rationale and concepts. In K. Sirotnik , & J. Goodlad (Eds.). *School-university partnerships in action. Concepts, cases, and concerns* (pp. 3-31). New York: Teachers College Press.

Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Goodlad, J.I., Soder, R., & Sirotnik, K.A. (Eds.). (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Goswani, D., & Stillman, P. (Eds.) (1987). *Reclaiming the classroom. Teacher research as an agency for change*. Upper Montclair, New Jersey: Boyton/Cook Publishers.

Gould, S. (1991). Strategic planning in a multicultural education staff development program. *Journal of Staff development, 12*(1), 18-21.

Grant, L. & Secada, W. (1990). Preparing teachers for diversity. In R. Houston, J. Sikula & M. Haberman (Eds.), *Handbook of research on teacher education, (pp. 403-442). New York: Macmillan.*

Griffin, G. (1985). The school as a workplace and the master teacher concept. *Elementary School Journal, 86*(1), 1-16.

Griffin, G. (1991). *Toward a community of learning: The preparation and continuing education of teachers. A report of the curriculum committee of the Holmes Group to university and school faculty engaged in educating teachers.* East Lansing, MI: Holmes Group, Inc.

*Grimmett, P. (1984). *Research in teacher education: Current problems and future prospects in Canada.* Vancouver, BC: University of British Columbia, Center for the Study of Teacher Education.

*Grimmett, P. (1987). The role of the district supervisors in the implementation of peer coaching. *Journal of Curriculum and Supervision, 3*(1), 3-28.

*Grimmett, P., & Erickson, G.L. (Eds.) (1988). *Reflection in teacher education.* Vancouver: Pacific Educational Press.

*Grimmett, P. , et al. (1988). Summary of a review of research on reflection in teacher education. In H. C. Waxman (Ed.), *Images of reflection in teacher education* (pp. 9-10). Reston, VA: Association of Teacher Educators.

*Grunau, H., & MacKinnon, A. (1991). *Teacher development through reflection, community, and discourse.* A paper presented at the International Conference on Teacher Development: The Key to Educational Change, Vancouver, British Columbia.

Guinsburg, M. (1988). *Contradictions in teacher education and society: A critical analysis.* London: Falmer Press.

Guinsburg, M., & Clift, R. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. In R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 450-465). New York: Macmillan.

Haberman, M., & Backus, J. (Eds.). (1988). *Advances in teacher education.* Vol. 3. Northwood, NJ: Ablex.

Hadaway, N. & Florez, V. (1987-88). Diversity in the classroom: Are our teachers prepared? *Teacher Education and Practice, 4*(1), 25-30.

Hall, G., & Hord, S. (1987). *Change in schools: Facilitating the process.* Albany, NY: SUNY Press.

Handal, G., & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in action.* Milton Keynes, England: Open University Press.

*Hannay, L.M. (1987). Action research: A natural for the curriculum process. *Peabody Journal of Education, 64*(3), 24-43.

*Hannay, L. (1990). PPDS [Practice-based professional development strategy]: Creating a climate for peer coaching. *Canadian School Executive, 9*(7), 3-8.

*Hannay, L., & Chism, N. (1988). The potential of teacher transfer in fostering professional development. *Journal of Curriculum and Supervision, 3*(2), 122-135.

*Hargreaves, A. (1991). *Restructuring restructuring: Postmodernity and the prospects for educational change*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.

*Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education, 6*(3). 227-241.

*Hargreaves, A., & Fullan, M. (Eds.) (in press). *Understanding Teacher Development*. London: Routledge.

*Haysom, I. (1985). *Inquiry into the teaching process: Towards self-evaluation and professional development*. Toronto: OISE Press.

Hedin, M. (1989). *Educational networks*. Audiotape. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

*Heller, M., & Levy, L. (1991). *Le développement régional et la formation continue: une expérience de recherche-action*. Toronto: Ministère de l'Éducation.

*Henchey, N. (1989). *The evaluation of educational reforms: A Canadian perspective*. Paper presented to a workshop on the Evaluation of Educational Reforms, sponsored by UNESCO and the Max Planck Institute, Berlin, Germany.

*Henley, R. and Young, J. (1989a). Multicultural teacher education: Part 3. Curriculum content and curriculum structure. *Multiculturalism, 12*(1), 24-27.

*Henley, R. and Young, J. (1989b). Multicultural teacher education: Part 4. Revitalizing faculties of education. *Multiculturalism, 12*(3), 40-41.

Hillkirk, K., & others. (1989). Integrating reflection into staff development programs. *Journal of Staff Development, 10*(2), 54-58.

Hoffman, J.V., & Edwards, S.A. (Eds.). (1987). *Reality and reform in clinical teacher education*. New York: Random House.

Holfess, D. (1990). The power of mentoring: A moving force in staff development. *Journal of Staff Development, 11*(2), 20-24.

*Holborn, P. (1988). Becoming a reflective practitioner. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (Eds.), *Becoming a teacher*. Toronto: Kagan and Woo.

*Holborn, P., Wideen, M., & Andrews, I. (Eds.). (1988). *Becoming a teacher*. Toronto: Kagan & Woo.

Holly, M.L. (1989). *Writing to grow: Keeping a personal-professional journal*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Holly, M.L., and McLoughlin, C.S. (Eds.) *Perspectives on teacher professional development*. London: Falmer Press.

Holly, M.L. (1990). Action research and P.D. *Canadian School Executive, 9*(5), 16-17.

Holly, P., & Southworth, G. (1989). *The developing school*. London: Falmer Press.

Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI: Holmes Group.

Holmes Group. (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development school*. East Lansing, MI: Holmes Group.

Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Philadelphia: Open University Press.

Hopkins, D. (1988). Teacher research as a basis for staff development. In M. Wideen & I. Andrews (Eds.), *Staff development for school improvement*, (pp. 154-169). London: Falmer Press.

Hopkins, D. (1989). *Evaluating the developing school*. London: Open University Press.

Hopkins, D., & Billington, R. (1989). Teacher appraisal for professional development: A review of research. *Cambridge Journal of Education, 19*(2), 163-182.

Hopkins, D., & Hargreaves, D. (in press). *The developing school and school improvement*. London: Falmer Press.

Hord, S. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Researcher, 43*(5), 22-25.

Hord, S., Rutherford, W., Huling-Austin, L., & Hall, G. (1987). *Taking charge of change*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Houston, R., Sikula, J., & Haberman, M. (Eds.). (1990). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.

Howey, K.R. (1989). Research about teacher education: Programs of teacher preparation. *Journal of Teacher Education, Nov./Dec.*, 23-26.

Howey, K.R. (1991). *The role of teacher leaders in the education of teachers*. Paper prepared for the annual meeting of the Association of Teacher Educators, New Orleans.

Howey, K., & Zimpher, N. (1989). *Profiles of preservice teacher education: Inquiry into the nature of programs*. Albany, NY: State University of New York Press.

Hoyle, E., & Megarry, J. (Eds.). (1980). *Professional development of teachers: World yearbook of education*. London: Kagan Page Ltd.

Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. In W.R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman, (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, (pp. 535-548). New York: MacMillan.

Huling-Austin, L., Odell, S., Ishler, P., Kay, R., & Edelfelt, R. (1989). *Assisting the beginning teacher*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.

*Hunt, D.E. (1987). *Beginning with ourselves: In practice, theory, and human affairs*. Toronto: OISE Press

*Hunt, D.E. (1989). Teacher centres [Theme issue]. *Orbit, 20*(4).

*Hunt, D.E. (1991). *The renewal of personal energy*. Toronto: OISE Press.

Irwin, G. (1990). Collaborative teacher education. *Phi Delta Kappan. April*, 622-624.

Iwanicki, E., & McEachern, L. (1983). Teacher self-improvement: A promising approach to professional development and school improvement. *Journal of Staff Development, 4*, 62-77.

Jacullo-Noto, J. (1988). Partnerships that work: Involving teachers in their own development. *New Directions for Continuing Education, 38*, 63-75.

Johnston Jr., J., & associates. (1989). *Those who can. Undergraduate programs to prepare arts and science majors for teaching*. Washington, DC: Association of American Colleges.

Joyce, B. (Ed.). (1990). *Changing school culture through staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervisions and Curriculum Development.

Joyce, B., & Clift, R. (1984). The Phoenix agenda: Essential reform in teacher education. *Educational Researcher, 13*(4), 5-18.

Joyce, B., & Showers, B. (1987). Low cost arrangements for peer coaching. *Journal of Staff Development, 8*(1), 22-24.

Joyce, B., & Weil, M. (1986). *Models of teaching*. Third edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Judge, H. (1989). *Childhood Education, 65*(5). [Special issue on teacher training and education in many societies].

*Kasprisin, L. (1991). The education of teachers for a multicultural society: Some misconceptions. *Multicultural Education Journal, 9*(2), 29-34.

Katz, L.G. (1991). Pedagogical issues in early childhood education. In S.L. Kagan (Ed.), *The care and education of America's young children: Obstacles and opportunities*, (pp. 50-68). Ninetieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: The University of Chicago press.

Katz, L.G., & Goffin, S.G. (1990). Issues in the preparation of teachers of young children. In B. Spodek and O.N. Saracho (Eds.), *Early childhood teacher preparation* (Vol. 1), (pp. 192-208). New York: Teachers College Press.

Katz, L., & Raths, J. (Eds.). (1984). *Advances in teacher education*. Vol. 1. Northwood, NJ: Ablex.

Keddy, J.L., & Rogers, K. (1991). Teacher collegial groups: A structure for promoting professional dialogue conducive to organization change. *Journal of School Leadership, 1*(1), 65-73.

Kemmis, S. (1987). Critical reflection. In M. Wideen and I. Andrews (Eds.), *Staff development for school improvement*, (pp. 73-90). London: Falmer Press.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Geelong: Deakin University Press.

*Kilbourn, B. (1990). *Constructive feedback. Learning the art. The story of Oliver and Taylor*. New York: Teachers College Press.

*Kilcher, C.A. (1991). *Learning to be a change facilitator: A multi-case study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park.

*Kilcher, C.A. (1991). Mentoring beginning teachers: Guidelines for practice. *Orbit, 22*(6), 18-19.

*Kilcher, C.A., & MacKay, J. (1991). *Leadership training program for school-based staff development*. Halifax, Nova Scotia: Nova Scotia Teachers' Union.

Killion, J.P., & Todnem, G.R. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership, March*, 14-16.

Kimmel, J., & others. (1988). Computer conferencing as a resource for in-service teacher education. *Science Education, 72*(4), 467-73.

*King, A.J., Warren, W., & Peart, M. (1988). *The teaching experience*. Toronto: Ontario Secondary School Teachers' Federation.

Klein, S.S. (Ed.) (1985). *Handbook for achieving sex equity through education.* Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.

Krupp, J.A. (1989). Staff development and the individual. In S.D. Caldwell (Ed.), *Staff development: A handbook of effective practices.* Oxford, OH: National Staff Development Council.

Kyle, D.W., & Hovda, R.A. (1987a). The potential and practice of action research: Part 1 [Theme issue]. *Peabody Journal of Education, 64*(1).

Kyle, D.W., & Hovda, R.A. (1987b). The potential and practice of action research: Part 2 [Theme issue]. *Peabody Journal of Education, 64*(2).

*Lacey, V. (1990). Enhancing your teaching staff with a teacher apprenticeship program. *Canadian School Executive, 10*(2), 20-22.

*Laferrière, T. (1986). «Le stage d'enseignement. Lieu de tensions entre théories et pratiques pédagogiques», in *Ensemble pour une formation spécifique de nos maîtres francophones.* Actes du 39e congrès, Revue de l'Association canadienne d'évaluation de langue française, Québec, 14(1)

*Laferrière, T., et al. (1990). *Projet pilote d'une école associée (1988-1991). Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en science de l'éducation*, tome 3, Université de Sherbrooke, Édition du CRP, (pp. 997 à 1009).

*Laflamme, B. (1989). *Programmes et expériences intéressantes en formation des enseignants et enseignantes dans les universités canadiennes*. Québec, Ministère de l'Éducation.

Laird, S. (1988). Reforming women's true profession: A case for feminist pedagogy in teacher education? *Harvard Educational Review, 58*(4), 449-463.

*Lang, H.R., & Scarfe, D. (1988). Group support during student teaching. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (Eds.), *Becoming a teacher*, (pp. 226-242). Toronto: Kagan and Woo.

Lanier, J., & Little, J. (1986). Research on teacher education. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), (pp. 527-569). New York: Macmillan.

Lasley, T.J. (Ed.). (1986). Teacher induction [Special issue]. *Journal of Teacher Education, 37*(1).

*Leavitt, M. (Ed.). (1989). *Teaching all the children: Stories from the classroom.* Fredericton, NB: New Brunswick Department of Education.

*Leith, S.G. (1988). Using concept mapping as an aid to unit planning. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (Ed.), *Becoming a teacher*, (pp. 147-156). Toronto: Kagan and Woo.

*Leithwood, K., Fullan, M., & Heald-Taylor, G. (1987). *Ontario's school improvement project*. Report to the Ontario Ministry of Education. Toronto: OISE Press.

*Leithwood, K., Rutherford, W., & van der vegt, R. (Eds.). (1987). *Preparing school leaders for school improvement*. London: Croom Helm.

*Lessard, C. et al. (1990). *La profession enseignante au Québec: enjeux et défis des années 1990.* Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

*Levasseur-Ouimet, F. (1990). La formation à l'enseignement dans les provinces de l'Ouest. *Éducation et francophonie, XVII*(1), Avril.

Levine, M. (1988, November). *Professional practice schools: Building a model*. Washington, D.C.: Center for Restructuring, American Federation of Teachers.

Lieberman, A. (1986). Collaborative work. *Educational Leadership, 43*(5), 4-8.

Lieberman, A. (Ed.). (1988). *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press.

Lieberman, A., & Miller, L. (Ed.) (in press). *Staff development* (2nd edition). New York: Teachers College Press.

Lieberman, A. (Ed.). (1990). *Schools as collaborative cultures: Creating the future now.* London: Falmer Press.

Lieberman, A., & Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice schools. *Teachers College Record, 92*(1), 105-122.

Liston, D., & Zeichner, K. (1990). Reflective teacher and action research in preservice teacher education. *Journal of Education for Teaching, 16*(3), 235-257.

Liston, D.P., & Zeichner, K.M. (1991). Teacher education and the social context of schooling: Issues for curriculum development. *American Educational Research Journal, 27*(4), 610-636.

Liston, D.P., & Zeichner, K.M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.

Little, J.W. (1985). Teachers as teacher advisors: The delicacy of collegial leadership. *Educational Leadership, 43*(3), 34-36.

Little, J.W. (1987). Teachers as colleagues. In V. Koehler (Ed.), *Educator's handbook: A research perspective* (pp. 491-518). New York: Longman.

Little, J.W. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 78-106). New York: Teachers College Press.

Little, J.W. (1990a). The "mentor" phenomenon and the social organization of teaching. In C. Cazden (Ed.), *Review of Research in Education* (Volume 16, pp. 297-351). Washington, DC: American Educational Research Association.

Little, J.W. (1990b). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers' College Record, 91*(4), 509-536.

Little, J.W., & Long, C. (1985). *Cases in emerging leadership: The school-level instructional support team*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.

Little, J.W., & Nelson, L. (Eds.). (1990). *A leader's guide to mentor training*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development and Los Angeles Unified School District. Denver: ERIC Clearinghouse.

Livingston, C., & Castle, S. (1989). *Teachers and research in action*. Washington, DC: National Education Association.

Livingston, C. (1991). *Teacher leadership*. Washington, D.C.: National Educational Association.

Lomax, P. (1990). *Managing staff development in schools: An action research approach*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

Loucks-Horsley, S., Harding, C.K, Arbuckle, M.A., Murray, L.B., Dubea, C., Williams, M.K. (1987). *Continuing to learn: A guidebook to teacher development*. Andover: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands and Oxford: The National Staff Development Council.

Louis, K.S., & Miles, M. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers College Press.

Lutz, F.W., & Hutton, J.B. (1989). Alternative teacher certification: Its policy implications for classroom and personnel practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), Fall, 237-254.

Lynch, J. (1989). *Multicultural education in a global society*. London: Falmer Press.

*MacKinnon, A. (1987). Detecting reflection-in-action among preservice elementary science teachers. *Teaching and Teacher Education, 3*(2), 135-145.

*MacKinnon, A. (1989). Conceptualizing a hall of mirrors in science teaching practicum. *Journal of Curriculum and Supervision, 5*(1), 41-59.

Maher, F. (1987). Inquiry teaching and feminist pedagogy. *Social Education, 51*(3), 186-192.

Maher, F. (1991). Gender, reflexivity and teacher education: The Wheaton Program. In B. Tabachnik and K. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*, (pp. 22-34). London: Falmer Press.

Maher, F. & Rathbone, C. (1986). Teacher education and feminist theory: Some implications for practice. *American Journal of Education, 94*(2), 214-235.

Mai, R. (1981). The advisory approach as a form of professional development. In K. Howey, R. Bents, & D. Corrigan (Eds.), *School-Focussed inservice: Descriptions and discussions*, (pp. 123-142). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

*Majhanovich, S.E., & Fish, S.B. (1988). Training French Immersion teachers for the primary grades: An experimental course at the University of Western Ontario. *Foreign Language Annals, 21*(4), 311-319.

*Mallea, J. and Young, J. (1984). Teacher education for a multicultural society. In J. Mallea and J. Young (Eds.), *Cultural diversity and Canadian education*. Ottawa: Carleton University Press.

*Marceau, D. (1990). La formation à l'enseignement au Québec. *Éducation et francophonie, XVII*(1), Avril.

Marsh, C. (1988). *Spotlight on school improvement*. Sydney: Allyn and Unwin.

*Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (Eds.) (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London: Falmer Press.

*Martin, R.A. (1990). Field-based preservice teacher education: Reflections on an experiment (at University of Toronto's Faculty of Education). *McGill Journal of Education, 25*(2), 257-273.

*McAlpine, L. (1987). Resistance to planned change: A training design case study. *Canadian Journal of Educational Communication, 16*(3), 257-264.

McConkey, D.M., & Crandall, D.P. (1984). A consultant's network can improve his net worth ... and more! *Consultation, 5*, 30-36.

McCutcheon, G. (1990). Alternative perspectives on action research. *Theory Into Practice, 29*(3), 144-151.

McEvoy, B. (1987). Everyday acts: How principals influence development of their staffs. *Educational Leadership, 44*(5), 73-77.

*McGrath, P., & others (1987). Teacher awareness program on child abuse: A randomized controlled trial. *Child abuse and neglect: The International Journal, 11*(1), 125-132.

McKernan, J. (1988). The countenance of curriculum action research: Traditional, collaborative, and emancipatory-critical conceptions. *Journal of Curriculum and Supervision, 3*(3), 173-200.

McKibbin, M.D. (1988). Alternative teacher certification programs. *Educational Leadership, 46*(3), 32-35.

*McNay, M., & Cole, A.L. (1989a). Induction programs in Ontario schools: Current views and directions for the future. *Education Canada, 29*(1), 9-15.

*McNay, M., & Cole, A.L. (1989b). Collaboration in teacher education: Lessons from a faculty and school board project. In M.G. Wodlinger (Ed.), *Collaborative action research in Canadian teacher education*, (pp. 68-76). North Bay, Ont.: Nipissing University College.

McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and practices*. London: Macmillan Education.

Mertens, S.K., & Yarger, S.J. (1981). *Teacher centres in action: A comprehensive study of program activities, staff services, resources, and policy board operations in 37 federally funded teacher centers*. Syracuse: The Syracuse Area Teachers Center, Syracuse University.

Michaels, K. (Ed.). (1988). Restructuring schools to match a changing society. [Theme issue]. *Educational Leadership, 45*(5).

Miles, M., Saxl, E., & Lieberman, A. (1988). What skills do education "change agents" need? An empirical view. *Curriculum Inquiry, 18*(2), 157-194.

Miller, D.M., & Pine, G.J. (1990). Advancing professional inquiry for educational improvement through action research. *Journal of Staff Development, 11*(3), 56-61.

Miller, J.P., & Seller, W. (1986). Curriculum. *Perspectives and practice*. New York: Longman.

*Mills, C. (1990). Preparing for peer coaching. *Canadian School Executive, 9*(9), 29-30.

Mohr, M.M., & Maclean, M.S. (1987). *Working together: A guide for teacher-researchers.* Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

Molner, L.A., & Killion, J.P. (1989). A school-university collaboration that works. *Journal of Staff Development, 10*(2), 26-31.

Murphy, J. (1990). Helping teachers prepare to work in restructured schools. *Journal of Teacher Education, 41*(4), 50-56.

Murphy, J. (1991). *The restructuring of schools: Capturing and assessing the phenomena.* New York: Teachers College Press.

*Nesbitt, W.C. (1988). The Harlow Project: A decade in retrospect. *International Journal of Special Education, 3*(2), 161-167.

*Newton, E., & Robinson, S. (1989). *Integration of research and practice through an extended practicum.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

*Newton, L.J., Fullan, M., & MacDonald, J. (1987). *Rethinking teacher education: Exploring the link between research, practice, and policy.* Papers from a national conference on teacher education. Toronto: Joint Council on Education, FEUT/OISE.

Nias, J., & Groundwater-Smith, S. (1988). *The enquiring teacher: Supporting and sustaining teacher research.* London: Falmer Press.

*Norman, P., & Shapson, S. (1989). Teacher education: A shared responsibility. *Research Forum, 5*, 36-39.

Nystrand, R.O. (1991). Professional development schools: Towards a new relationship for schools and universities. *Trends and Issues Paper No. 4.* Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.

*Oberg, A. (1988). Professional development through self-evaluation. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (Eds.), *Becoming a teacher*, (pp. 186-195). Toronto: Kagan & Woo.

*Oberg, A. (1989). Supervision as a creative act. *Journal of Curriculum and Supervision, 5*(1), 60-69.

*Oberg, A. (1990). Methods and meanings in action research: The action research journal. *Theory Into Practice, 29*(3), 214.

*Oberg, A., & McCutcheon, G. (Ed.). (1990). Teacher as researcher [Theme issue]. *Theory Into Practice, 29*(3).

*Oberg, A., & Underwood, S. (1989). Facilitating teacher self development: Reflections on experience. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

*O'Bryan, K.G. (1986). *Requirements for the training and certification of teachers in early primary education: A review of the literature.* Toronto: Ontario Ministry of Education.

Oja, S.N. (1989). *Collaborative action research: A developmental process*. London: Falmer Press.

Oja, S., & Pine, G. (1987). Collaborative action research: Teachers' stages of development and school contexts. *Peabody Journal of Education, 65*(2), 96-115.

Oja, N.S., & Smulyan, L. (1984). *Collaborative action research: A developmental approach*. London: Falmer Press.

Olson, L. (1989, April 12). 'Clinical schools': Theory meets practice on the training ground. *Education Week, 8*(20), 1,24.

*Olson, J., & Eaton, S. (1987). Curriculum change and the classroom order. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.

*Ontario Ministry of Education. (1985). *Professional development practices*. Provincial Review Report, Number 6. Toronto, Ontario.

*Ontario Ministry of Education. (1987). *Curriculum management*. Toronto, Ontario.

Orlich, D.C. (1989). *Staff development, enhancing human potential*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

*Paquette, M. (1987). Voluntary collegial support groups for teachers. *Educational Leadership, 45*(3), 36-39.

*Park, P., & Fullan, M. (1986). *Issues of professional development: Ontario curriculum 1986.* Toronto: Ontario Teachers' Federation.

*Parkinson, G.M. (1991). A model for improving teachers' professional practice: Etobicoke Board of Education - Six track model. *Canadian School Executive, 10*(8), 22-25.

*Parsons-Chatman, S. (1990). *Making sense of constructivism in preservice: A case study*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, April 8-11, Atlanta.

Payne, B.D., & Manning, B.H. (1991). Cognitive self-direction: Methodology for teacher education. *Teacher Education Quarterly, 18*(1), 49-54.

*Peel Board of Education (1989-1990). *Let's talk*. Project newsletter for talk. A medium for learning and change. Mississauga, Ontario.

*Pepper, F.C. (1988). *Summative evaluation findings of the Native Indian Teacher Education Program: University of British Columbia*. Portland: Rudolf Dreirers Institute.

*Perron, M. (1990). Problématique québécoise et courants nord-américains. *Éducation et francophonie, XVII*(1), Avril.

Pike, G. & Selby, D. (1988). *Global teacher, global learner*. London: Hodder and Stoughton.

Pine, G. (1986). Collaborative action research and the middle school. *Middle School Journal, 18*(1), 335-35.

*Poisson, Y. (1990). Laboratoire en simulation de l'enseignement. *Éducation et francophonie, XVII*(1), Avril.

Pollard, A., & Tann, S. (1987). *Reflective teaching in the primary school: A handbook for the classroom*. London: Cassell.

Porter, A. (1987). Teacher collaboration: New partnerships to attack old problems. *Phi Delta Kappan, 69*(2), 147-152, October.

Popkewitz, T. (Ed.) (1987). *Critical studies in teacher education: Folklore, Theory, and Practice*. London: Falmer Press.

Prakash, M.S. (1986). Reforming the teaching of teachers: Trends, contradictions, and challenges. *Teachers College Record, 88*(2), 217-240.

*Province of British Columbia. (1988). *A legacy for learners. The report of the Royal Commission on Education*. Vancouver: British Columbia.

*Priftis, B., & ter Borg, L. (1990). Leadership in teaching: Restructuring staff development for teacher empowerment. *CEA News*, April, 5.

*Ralph, E. (1988). The role of the district administrator in field experience program. *Education Canada, 28*(2), 14-19.

Raths, J., & Kaths, L. (Eds.). (1986). *Advances in teacher education*. Vol. 2. Northwood, NJ: Ablex

*Ratsoy, E., & others (1987). *Evaluation of the Initiation to Teaching Project*. Final Report. Edmonton: Alberta Department of Education.

*Report of the Manitoba Task Force on Francophone Schools. (1991). Manitoba: Manitoba Education and Training.

*Report of the French Language Education Governance Advisory Group. (1991). Toronto: Ministry of Education.

Reynolds, M.C. (Ed.). (1989). *Knowledge base for beginning teachers*. New York: Pergamon Press.

Reynolds, M.C. (1990). Educating teachers for special education students. In R. Houston, J. Sikula & M. Haberman (Eds.), *Handbook of research on teacher education*, (pp. 423-436). New York: Macmillan.

Richert, A. (in press). Using teacher cases to enhance reflection. In A. Lieberman (Ed.), *Staff Development* (2nd edition). New York: Teachers College Press.

*Ripley, D., & Hart, C. (1989). Action research in teacher evaluation. *Canadian School Executive, 9*(5), 12-15.

*Robichaud, O. (1990). La formation à l'enseignement dans la région Atlantique. *Éducation et francophonie, XVII*(1), Avril.

*Roe, M. (1982). *Multiculturalism, racism, and the classroom*. Toronto: Canadian Education Association.

Rogers, V.R. (Guest Ed.). (1976). Teachers' centres [Theme issue]. *Educational Leadership, 33*(6).

Rose, T. & Dunne, F. (1989). Gender equity for a new generation: Teacher educators can make a difference. *Contemporary Education, 61*(1), 29-31.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace*. New York: Teachers College Press.

Rosenholtz, S. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction. *The Elementary School Journal, 89*(4), 421-439.

Roth, B.A. (1986). Alternate and alternative certification: Purposes, assumptions, implications. *Action in Teacher Education, 8*(2), 1-6.

Rudduck, J. (1987). Partnership supervision as a basis for the professional development of new and experienced teachers. In M. Wideen and I. Andrews (Eds.), *Staff development for school improvement*, (pp. 129-141). London: Falmer Press.

Rudduck, J. (1991). *Innovation and change*. Toronto: OISE Press.

*Ruest, P.R. (1990). Traits et perspectives dans le Canada francophone. *Éducation et francophonie, XVII*(1), Avril.

*Russell, T.L., & Munby, J. (1991). Reframing: The role of experience in developing teachers' professional knowledge. In D. Schon (Ed.), *Case studies in reflective practice*, (pp. 164-188). New York: Teachers College Press.

*Russell, T.L., Munby, J., Spafford, C., & Johnston, P. (1988). Learning the professional knowledge of teaching: Metaphors, puzzles, and the theory-practice relationship. In P. Grimmett & G. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher education*, (pp. 67-90). Vancouver: Pacific Press. New York: Teachers College Press.

Ryan, K. (1986). *The induction of new teachers*. Bloomington: Phi Delta Kappan Educational Foundation.

Sagor, R. (1991). What Project LEARN reveals about collaborative action research. *Educational Leadership, 48*(7), 6-10.

*Sangster, S. (1989). *Evaluation of the impact of the Teacher Apprenticeship Program.* Willowdale, Ontario: North York Board of Education.

Santos, S.L. (1986) Promoting intercultural understanding through multicultural teacher training. *Action in Teacher Education, 8*(1), 19-25.

Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Sarason, S.B., Davidson, K.S., & Blatt, B. (1986). *The preparation of teachers: An unstudied problem in education*. (Revised ed.). Cambridge, MA: Brookline Books.

Saxl, E., Miles, M.B., & Lieberman, A. (1987). Help is at hand: New knowledge for teachers as staff developers. *Journal of Staff Development, 8*(1), 7-11.

Schlechty, P.C., Ingwerson, D.W., & Brooks, T.I. (1988). Inventing professional development schools. *Educational Leadership, 46*(3), 28-31.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. (1991). *Cases in reflective practice*. New York: Teachers College Press.

Schwartz, H. (Ed.). (1990). *Collaboration: Building common agendas. Teacher Education Monograph No. 10.* Washington, DC: ERIC Clearninghouse on Teacher Education.

*Seller, W. (1987). The In-School Resource Coaching Model: A professional development strategy for planned change. *Journal of Educational Administration and Foundations, 2*(2), 30-42.

*Seller, W., & Hannay, L. (1988). *The influence of school climate on peer coaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Shah, S. (1989). Effective permeation of race and gender issues in teacher education courses. *Gender and Education, 1*(3), 221-236.

*Shapson, S. (1990). *Multicultural education: A research paper to inform policy development*. A paper prepared for the BCSTA Education Committee, Vancouver, British Columbia.

*Shapiro, B. (1989). *Coordinating structures for the training of teachers -- The Canadian experience*. Paper submitted to the International Council of Education for Teaching.

Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership, 42*(7), 43-48.

Shroyer, M.G. (1990). Effective staff development for effective organization development. *Journal of Staff Development, 11*(1), 2-10.

Shulman, J., & Colbert, J. (1987). *The mentor teacher casebook*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development; Eugene, OR: ERIC Clearinghouse for Educational Management.

Shulman, J., & Colbert, J. (1988). *The intern teacher casebook*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse for Educational Management.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review, 57*(1), 1-22.

Shulman, L.S. (1990). Reconnecting foundations to the substance of teacher education. *Teachers College Record, 91*(3), 301-10.

*Sigurdson, S.E. (1988). The role of consulting in student teaching. In P. Holburn, M. Wideen, & I. Andrews (Eds.), *Becoming a teacher*, (pp. 252-262). Toronto: Kagan and Woo.

Sikula, J. (Ed.). (1986). Teacher induction [Special issue]. *Action in Teacher Education, 8*(2).

Sikula, J. (1990). National commission reports of the 1980s. In R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*, (pp. 72-82). New York: Macmillan.

Sirotnik, K.A., & Goodlad, J.I. (Eds.). (1988). *School-university partnerships in action: Concepts, cases, and concerns*. New York: Teachers College Press.

*Skau, K. (1987). Collaborative research in education: A useful approach. *Education Canada, 27*(2).

Skelton, C. (Ed.). (1989). *Whatever happens to little women?* Milton Keynes: Open University Press

Smith, W., & Andrews, R. (1989). *Instructional Leadership: How principals make a difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Smylie, M., & Conyers, J. (1991). Changing conceptions of teaching influence the future of staff development. *Journal of Staff Development, 12*(1), 12-16.

Smyth, J. (1984). Teachers as collaborative learners in clinical supervision: A state-of-the-art review. *Journal of Education for Teaching, 10*(1), 24-38.

Smyth, J. (Ed.) (1987). *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge*. London: Falmer Press.

Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education, 40*(2), 2-9.

Sparks, D. (1990). Cognitive coaching: An interview with Robert Garmston. *Journal of Staff Development, 11*(2), 12-15. Spring 1990 [Theme issue - follow-up to training].

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development, 10*(4), 40-57.

Spodek, B., & Saracho, O.N. (1991). Early childhood teacher training: Linking theory and practice. In S.L. Kagan (Ed.), *The care and education of America's young children: Obstacles and opportunities*, (pp. 110-130). Ninetieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: The University of Chicago Press.

Spodek, B., & Saracho, O.N. (Eds.). (1990). *Early childhood teacher education: Yearbook in early childhood education.* (Vol. 1). New York: Teachers College Press.

Spodek, B., & Saracho, O.N. (1990). Preparing early childhood teachers for the twenty-first century. In B. Spodek and O.N. Saracho (Eds.), *Early childhood teacher education,* (Vol. 1) (pp. 209-222). New York: Teachers College Press.

Stallings, J., Bossung, J., & Martin, A. (1990). Houston Teaching Academy: Partnership in developing teaching. *Teaching and Teacher Education, 6*(4), 355-365.

Stallings, J.A., & Kowalski, T. (1990). Research on professional development schools. In R. Houston, J. Sikula, & M. Haberman (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 251-263.) New York: Macmillan.

Stokes, S. (Ed.). (1982). *School based staff support teams: A blueprint for action.* Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. ED 216 498.

Tabachnick, B.R., & Zeichner, K. (1990). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education.* London: Falmer Press.

*Taylor, A., & Werner, W. (1989). *School district planning of curriculum implementation.* Victoria, British Columbia: Ministry of Education, Educational Program Implementation Branch.

Theobald, N.D. (1991). Staffing, financing, and governing professional development schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 13*(1), 87-101.

*Thiessen, D. (1989a). Alternative perspectives on teacher development. *Journal of Education Policy, 4*(3), 289-295.

*Thiessen, D. (1989b). The leadership development network: Lessons learned from a field-based program for principals. *Journal of Staff Development, 10*(1), 26-31.

*Thiessen, D. (1989c). Teachers and their curriculum-change orientations. In G. Milburn, I. Goodson, & R. Clark (Eds.). *Reinterpreting curriculum research: Images and arguments* (pp. 132-143). London: Falmer Press and London, ONT: Althouse Press.

*Thiessen, D. (in press). Classroom-based teacher development. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development.* London: Cassell.

*Thiessen, D. (in press). Canadian teachers in the eighties and into the nineties: Educationally reformed or educational reformers? In P. Cookson Jr., A. Sadovnik, & S. Semel (Eds.), *International handbook of educational reform.* Westport, CT: Greenwood Press, Inc.

*Thornley-Hall, C. (1988). *Let's talk about talk.* Mississauga, Ontario: Peel Board of Education.

Tickle, L. (1987). *Learning teaching, teaching teaching ... A study of partnership in teacher education.* London: Falmer Press.

*Tisher, R.P., & Wideen, M.F. (Eds.). (1990). *Research in teacher education.* London: Falmer Press.

Tripp, D.H. (1987). Teachers, journals, and collaborative research. In J. Smyth (Ed.), *Educating teachers: Changing the nature of professional knowledge*, (pp. 179-192). London: Falmer Press.

*Tripp, D.H. (1989). Collaborative action research: Definitions and an educational agenda. In M.G. Wodlinger (Ed.), *Collaborative action research in Canadian teacher education*, (pp. 5-25). North Bay, Ont.: Nipissing University College.

*Tuinman, J., & Brayne, R. (1988). *The on-site personnel who facilitate learning*. Commissioned Papers: Volume 4. Victoria, British Columbia: British Columbia Royal Commission on Education.

*Ullman, R. (1990) Materials development as a professional development process. *Canadian Modern Language Review, 46*(4), 714-722.

*Ungerleider, L. (1990). Socialization for democratic citizenship: The development of the Canadian infrastructure. In R. Siegel and M. Hoskins (Eds.), *Socialization for Democratic Citizenship*. New Jersey: Lawrence and Associates.

*Vanbalkom, W. (1991). Multicultural education in Alberta's teacher training institutions. *Education Canada, 31*(3), 46-48.

*Van Fossen, R. (Ed.). (1990). *To make a difference: Teacher education for the 1990s*. Toronto: Council of Ontario Universities.

Walker, R. (1985). *Doing research: A handbook for teachers*. London: Methuen.

*Watson, N. (1988). The Learning Consortium: A partnership of equals. *Orbit, 19*(2), 14-15.

*Watson, N., & Fullan, M.G. (in press). Beyond school district-university partnerships. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

*Watson, N., & Kilcher, C.A. (1990). *Peer coaching: A review of literature and a glimpse of Ontario practice*. Toronto: Ontario Secondary School Teachers Federation.

Waxman, H.C. (1988). *Images of reflection in teacher education*. Reston, VA: The Association of Teacher Educator.

Weindling, D. and Reid, M. (1983). *Teachers' centres: A focus for in-service education?* London: Methuen.

*Weiss, J., and W. Louden. (1989). *Images of reflection*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California.

White, R., & Conwell, C. (1988). *The impact of Project EQUALS Inservice: Testimony of participating teachers.* Charlotte, NC: North Carolina University, Mathematics and Science Education Center. ED 302 390.

*Wideen, M.F. (1987, December). *Trends and developments in teacher education: A synthesis of reports and major works.* Paper prepared for Commission on Education, Simon Fraser University.

*Wideen, M.F. (1988). School improvement in Canada. *International Journal of Qualitative Research in Education, 1*(1), 21-38.

*Wideen, M.F. (1989, January). *Collaboration: New fad or new possibility?* Unpublished paper. Burnaby, BC: Simon Fraser University.

*Wideen, M.F., & Andrews, I. (1987). *Staff development for school improvement: A focus on the teacher.* London: Falmer Press.

*Wideen, M.F., & others. (1989). *Problem-focused coursework as a model for inservice education: Case studies of teacher initiated change.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Wilbur, R.P., Lambert, L.M., & Young, M.J. (1987). *National directory of school partnerships.* New York: American Association for Higher Education.

Wilbur, R.P., Lambert, L.M., & Young, M.J. (1988). *School college partnerships: A look at the major national models.* Washington, DC: National Association of Secondary School Principals.

Wildman, T., Niles, J., Magliaro, S., & McLaughlin, R. (1989). Teaching and learning to teach: Two roles of beginning teachers. *The Elementary School Journal, 89*(4), 471-493.

*Winn, B., & others (1986). The design and application of a distance education system using teleconferencing and computer graphics. *Educational Technology, 26*(1), 19-23.

*Wodlinger, M.G. (Ed.). (1989a). *Current research in teacher education in Canada.* North Bay, Ont.: Nipissing University College.

*Wodlinger, M.G. (Ed.). (1989b). *Collaborative action research in Canadian teacher education.* Proceedings from the third invitational conference of the Canadian Association of Teacher Education. North Bay, Ont.: Nipissing University College.

*Wodlinger, M., Robinson, F., & Bennett, C. (1989). Rethinking teacher education: A study of interagency collaboration. In M.G. Wodlinger (Ed.), *Collaborative action research in Canadian teacher education,* (pp. 45-67). North Bay, Ont.: Nipissing University College.

Wolfe, D.M., & others. (1989). A gateway to collaboration: Clinical faculty programs. *Action in Teacher Education, 11*(2), 66-69.

Wood, F. (1989). Organizing and managing school-based staff development. In S.D. Caldwell (Ed.), *Staff development: A handbook of effective practices*, (pp. 26-43). Oxford, OH: National Staff Development Council.

Wu, P. (1987). Teachers as staff developers: Research, opinions, and cautions. *Journal of Staff Development, 8*(1), 4-6.

Yarger, S.J. (1990). The legacy of the teacher center. In B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development*, (pp. 104-116). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education, 34*(3), 3-9.

Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching, 16*(2), 105-132.

Zeichner, K.M., & Liston, D.P. (1990). Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education, 41*(2), 3-20.

Zigarmi, P. (1979). Teacher centers: A model for teacher-initiated staff development. In A. Lieberman and L. Miller (Eds.), *Staff development: New demands, new realities, new perspectives*, (pp. 189-204). New York: Teachers College, Columbia University.

Zimpher, N.L. (1988). A design for the professional development of teacher leaders. *Journal of Teacher Education, 39*(1), 53-60.

Zimpher, N.L., & Reiger, S. (1988). Mentoring teachers: What are the issues? *Theory Into Practice, 27*(3), 175-182.

*Zola, M. (1988). Teacher talk: Midwifing one another's educational understandings and practice. In P. Holburn, M. Wideen, & I. Andrews (Eds), *Becoming a teacher*, (pp. 243-251). Toronto: Kagan and Woo.

Printed on recycled paper